DOCUMENT RESUME

ED 412 724 FL 024 744

AUTHOR	Py, Bernard, Ed.
TITLE	Bilinguisme et biculturalisme: Theories et pratiques professionnelles. Actes du 2eme colloque d'orthophomie/logopedie (Neuchatel, 17-18 septembre, 1992). (Bilingualism and Biculturalism: Theories and Professional Practices. Colloquium on Orthophony/Logopedy (2nd, Neuchatel, Switzerland, September 17-18, 1992)).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	1993-03-00
NOTE	219p.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n19 Mar 1993
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescents; Articulation (Speech); *Bilingualism; Child Language; Children; *Cultural Pluralism; Foreign Countries; French; Hearing Impairments; Identification (Psychology); Immigrants; Language Attitudes; Language Patterns; Language Research; *Language Role; Language Variation; *Linguistic Theory; Mental Disorders; Migrants; Monolingualism; Psychiatry; Second Language Learning; Sign Language; *Speech Impairments
IDENTIFIERS	England; France

ABSTRACT

The conference papers from a colloquium on issues in bilingualism and biculturalism include: "Le bilinguisme et biculturalisme: essai de definition" ("Bilingualism and Biculturalism: Attempt at Definition") (Francois Grosjean); "La variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde" ("Individual Variation in Second Language Acquisition") (Harriet Jisa); "Un bilinguisme particulier: francais/langue des signes" ("A Specific Bilingualism: French/Sign Language") (Claire Dunant-Sauvin, Jean-Francois Chavaillaz); "Identites linguistiques et contacts des cultures: quelques remarques a propos des statuts symboliques" ("Linguistic Identities and Culture Contact: Some Remarks Concerning Symbolic Rules") (Jean Widmer); "Pratiques bilingues d'adolescents issus de l'immigration en France et en Angleterre" ("Bilingual Practices of Adolescents Born to Immigrants in France and England") (Nassira Merabti, Daniele Moore); "Reflexions cliniques autour des difficultes de realisation articulatoire de trois enfant bilingues" ("Clinical Reflections on Articulatory Problems of Three Bilingual Children") (Jacqueline Girard-Fresard); "Comment un pays monolingue voit-il le bilinguisme?" ("How Does a Bilingual Country See Bilingualism?") Angela Veraguth-Joaquim); "Reconnaitre les atouts linguistiques des enfants bilingues pre-lecteurs" ("Recognizing the Linguistic Capabilities of Pre-Reading Bilingual Children") (Christiane Perregaux); "Surdite: deficience sensorielle innee et mutite linguistique acquise--(re)apprentissages langagiers et construction d'un sujet sourd parlant" ("Deafness: Innate Sensory Deficiency and Acquired Linguistic Mutism--Language (Re)learning and Construction of a Speaking Deaf Subject") (Agnes Millet); "'Mon fils a un probleme a la tete'/'Ma fille a une sale tete, un sale charactere' Qu'est-ce que cela a a voir avec

+++++ ED412724 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++

l'ethnopsychiatrie?" ("'My Son Has a Problem in His Head'/'My Daughter Has a Bad Mind, a Bad Character' What Does This Have To Do with Ethnopsychiatry?") (Marie-Pierre Maystre); "Multiculturalisme et langage. Quelques aspects de la prise en charge d'une famille migrante presentant un mutisme electif" ("Multiculturalism and Language. Several Aspects of the Treatment of a Migrant Family Presenting with Elective Mutism") (Francine Rosenbaum, Raymond B. Traube); "Construction du soi et langue maternelle" ("Construction of the Self and Native Language") (Marie-Odile Goubier-Boula); and "Logotherapie de groupe et utilisation du genogramme dans un groupe d'enfants migrants: elements de reflexion a propos d'une pratique" (Group Speech Therapy and Use of the Genogram in a Group of Migrant Children: Reflections on Practice") (Valerie Jequier Thiebaud, Francine Rosenbaum). Individual papers contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 412 724

TRANEL 19

mars 1993

Bilinguisme et biculturalisme

Théories et pratiques professionnelles

Actes du 2ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel 17-18 septembre 1992

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Py Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

FL 024 444

BEST COPY AVAILABLE

Rédaction: Institut de linguistique, Université
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1993
Tous droits réservés

Table des matières

Avant-propos Bernard Py 5

Introduction Geneviève de Weck et Jocelyne Buttet Sovilla 7

Conférences plénières

François Grosjean
Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition 13

Harriet Jisa
La variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde 43

Claire Dunant-Sauvin et Jean-François Chavaillaz
Un bilinguisme particulier: français/langue des signes 61

Jean Widmer
Identités linguistiques et contacts des cultures: quelques remarques à propos des statuts symboliques 79

Groupes de travail

Nassira Merabti et Danièle Moore
Pratiques bilingues d'adolescents issus de l'immigration en France et en Angleterre 95

Jacqueline Girard-Frésard
Réflexions cliniques autour des difficultés de réalisation articulatoire de trois enfants bilingues 111

Angela Veraguth-Joaquim
Comment un pays monolingue voit-il le bilinguisme? 123

Christiane Perregaux
Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs 129

Agnès Millet
Surdité: déficience sensorielle innée et mutité linguistique acquise - (ré)apprentissages langagiers et construction d'un sujet sourd parlant 145

Marie-Pierre Maystre
"Mon fils a un problème à la tête" / "Ma fille a une sale tête, un sale caractère". Qu'est-ce que cela a à voir avec l'ethnopsychiatrie? 159

Francine Rosenbaum et Raymond B. Traube
Multiculturalisme et langage. Quelques aspects de la prise en charge d'une famille migrante présentant un mutisme électif ... 171

Marie-Odile Goubier-Boula
Construction du soi et langue maternelle 195

Valérie Jéquier Thiébaud et Francine Rosenbaum
Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants: éléments de réflexion à propos d'une pratique 209

Adresses des auteurs et des modérateurs 221

Avant-propos

Ce numéro contient les actes du deuxième Colloque d'orthophonie/logopédie organisé à Neuchâtel par le Cours pour la formation d'orthophonistes. L'idée de ce colloque est née très naturellement à la suite du succès rencontré en 1990 par la première manifestation de ce genre[1]. Il a ainsi été démontré une fois de plus que la collaboration des milieux professionnels de l'orthophonie/logopédie et des universitaires peut conduire à d'excellents résultats!

Le thème du colloque prétend contribuer à un débat très animé au sein des milieux professionnels. Le bilinguisme et le biculturalisme sont une des données dont les orthophonistes doivent tenir compte dans leurs activités quotidiennes. Non pas que ces phénomènes constituent en soi une série d'obstacles sur la voie d'une maîtrise satisfaisante du langage! La rencontre des langues et des cultures est au contraire une richesse. Il importe de mieux la comprendre et de réfléchir aux conditions optimales de son épanouissement.

Il est vrai que ces conditions sont loin d'être toujours réalisées. Bilinguisme et biculturalisme se trouvent souvent étroitement associés aux contraintes souvent très dures qui agissent sur la vie des immigrés. Les difficultés de la migration trouvent leur expression dans le langage. De là à porter des jugements négatifs sur le bilinguisme et le biculturalisme, il y a un pas que nous nous refusons à franchir.

Aux linguistes - lecteurs habituels des TRANEL - ce numéro montrera comment le regard spécifique que les orthophonistes portent sur le langage conduit à un approfondissement bienvenu de la réflexion actuelle sur le bilinguisme.

Bernard Py

---

[1] Le premier Colloque avait été organisé sur le thème *Les situations de communication*. Les actes en ont été publiées dans le no 16 des TRANEL.

Introduction

Le deuxième colloque d'orthophonie/logopédie s'est déroulé les 17 et 18 septembre 1992 à la Faculté des Lettres de Neuchâtel autour du thème "BILINGUISME ET BICULTURALISME, théories et pratiques professionnelles". Ce thème, toujours d'actualité, a été retenu pour son caractère interdisciplinaire, puisqu'il concerne aussi bien les chercheurs en sciences du langage que les praticiens confrontés aux réalités sociales, psychologiques et linguistiques de diverses formes de bilinguisme/biculturalisme. En effet, malgré les vicissitudes de l'intégration européenne, il est indéniable que les mouvements migratoires sont importants, nécessitant parfois le recours à des spécialistes lorsque, par exemple, des difficultés d'adaptation surviennent. Toutefois, le bilinguisme n'est pas toujours associé à la migration; il peut concerner différents groupes humains et se manifester de diverses manières. Etant donné le caractère à la fois individuel et général de ce phénomène, les chercheurs s'intéressent, aussi bien à le définir, à en comprendre la genèse dans le cadre de l'acquisition des langues qu'à le situer dans un contexte socio-culturel permettant d'expliciter notamment les représentations des sujets à propos du bilinguisme.

Par contre, dans le domaine de la pathologie du langage, beaucoup plus rares sont les travaux qui prennent en compte cet aspect, mis à part les débats concernant la surdité et les réflexions systémiques et/ou ethnopsychiatriques autour de la migration. Certaines contributions de ce numéro spécial comblent en partie cette lacune.

Le bilinguisme est à n'en pas douter un phénomène complexe qui ne peut être abordé qu'au travers de réflexions interdisciplinaires. Ainsi, le caractère "patchwork" de ce numéro s'explique par la diversité des références théoriques et pratiques des auteurs: logopédie/orthophonie, linguistique, didactique des langues, sciences de l'éducation, psychologie, psychiatrie et sociologie.

Lors du colloque, les participants ont, d'une part, entendu quatre conférenciers en début de chaque demi-journée, et, d'autre part, participé à des groupes de travail introduits par un exposé suivi d'une discussion animée par un modérateur. La publication des actes comprend la quasi

totalité des contributions de ces journées, presque tous les intervenants ayant accepté de publier leur texte, ce dont nous leur sommes reconnaissantes. Dans cet ouvrage, le lecteur trouvera d'abord les conférences plénières, qui tentent chacune de refléter l'état actuel des connaissances du point de vue linguistique, psycholinguistique, logopédique et sociologique, puis les exposés des groupes de travail, qui abordent le thème sous un angle plus particulier, à partir de recherches ou d'études de cas.

François GROSJEAN, psycholinguiste, après avoir distingué les aspects politiques, sociaux, scolaires et individuels du bilinguisme/biculturalisme, propose de définir la personne bilingue et biculturelle adulte dans une perspective holistique. Harriet JISA, linguiste, aborde l'acquisition du langage en comparant les processus de développement des enfants bilingues et monolingues, et montre que ces processus sont similaires, même si les manifestations verbales des deux groupes d'enfants diffèrent. Claire DUNANT-SAUVIN et Jean-François CHAVAILLAZ, tous deux orthophonistes/logopédistes, traitent du bilinguisme chez des enfants sourds, et mettent en évidence les points communs et les particularités du bilinguisme français - langue des signes par rapport à l'acquisition de deux langues orales par des enfants entendants. Ils évoquent aussi leur expérience de logopédistes dans une école bilingue pour enfants sourds, et notamment les implications de ce bilinguisme sur l'acquisition du français. Cette conférence a été traduite simultanément en langues des signes par Mme Françoise RICKLI, ce qui a permis à des enseignants bilingues d'assister au colloque, et aux autres participants d'appréhender plus concrètement la langue des signes dont il était question dans la conférence. Enfin, Jean WIDMER, sociologue, partant de la nécessité des contacts entre personnes de langues et de cultures différentes pour la vie en société, aborde le bilinguisme et le biculturalisme sous l'angle des rapports entre identité collective et identité linguistique. La notion d'identité est alors précisée, et trois catégories sont dégagées en fonction des caractéristiques qui les fondent (organisations ou relations sociales, pratiques quotidiennes, éléments symboliques, tels que langue, nationalité, race, etc.).

Les neuf exposés introduisant les groupes de travail traitent différents aspects du bilinguisme - biculturalisme qui s'articulent autour de trois

thèmes généraux. Tout d'abord, plusieurs contributions concernent les représentations et les organisations sociales en lien avec la situation de bilingue - biculturel. C'est ainsi que Nassira MERABTI et Danièle MOORE, linguistes, relatent une étude comparée de deux groupes d'adolescents, des Algériens en France et des Punjabis musulmans en Angleterre. Elles brossent un tableau des glottopolitiques prévalentes dans ces communautés par rapport à la langue d'origine, et examinent plus en détail les valeurs accordées aux langues d'origine et d'accueil, ainsi qu'à leurs emplois dans les interactions quotidiennes; un lien est aussi établi entre la structure des réseaux sociaux et les comportements langagiers des jeunes qui recourent souvent à des formes de parlers bilingues. La réflexion de Jacqueline GIRARD-FRÉSARD, orthophoniste/logopédiste, s'appuie sur l'exemple particulier de difficultés articulatoires chez trois jeunes enfants bilingues; elle montre qu'au-delà des différences liées aux systèmes phonologiques des langues première et seconde, les représentations des enfants, d'ordre psychologique et interprétées dans un cadre analytique, influencent le cours du traitement logopédique. Enfin, l'article d'Angela VERAGUTH-JOAQUIM, orthophoniste/logopédiste, décrit les représentations que des étudiants en orthophonie de deux Universités du Brésil se font du bilinguisme dans leur pays. Les réponses mettent en évidence un hiatus entre comportements et représentations: même si la majorité de la population se croit monolingue, de très nombreuses familles de ce pays utilisent quotidiennement deux ou plusieurs langues.

Le second thème, qui a retenu l'attention de deux chercheuses, est celui de la didactique liée à diverses situations de bilinguisme. Christiane PERREGAUX, enseignante et didacticienne, s'interroge sur les compétences linguistiques des enfants bilingues abordant l'apprentissage formel de la langue écrite. Leurs aptitudes métalinguistiques particulièrement développées en raison du bilinguisme sont considérées comme un atout important dans l'accès à l'écrit, même si leurs capacités langagières en langue seconde n'égalent pas celles d'enfants natifs. Ces considérations débouchent sur des implications pratiques par rapport à l'enseignement de la lecture en 1ère primaire. Quant à Agnès MILLET, linguiste et didacticienne, elle rend compte d'une expérience d'enseignement bilingue avec de jeunes adultes sourds. Grâce à la méthodologie préconisée, qui s'inspire des méthodes de français langue étrangère, les intervenants ten-

tent de construire deux langues en même temps (langue des signes et langue orale) pour redonner goût à la communication à ce public particulier qui présente des lacunes communicatives, linguistiques, et donc culturelles, graves. Notons que cet exposé a aussi été traduit simultanément en langue des signes par Mmes Françoise RICKLI et Claire DUNANT-SAUVIN.

Enfin, la dimension ethnopsychiatrique est une préoccupation de nombreux cliniciens de la santé mentale qui interviennent auprès de familles migrantes. L'article de Marie-Pierre MAYSTRE, psychologue-psychothérapeute, pose une série de questions à propos de la rencontre du clinicien avec des patients d'origines culturelles très diverses (nature de la demande et des hypothèses étiologiques des patients, types de réponses possibles de la part du clinicien, etc.). La réflexion prend appui sur des exemples cliniques qui ont parfois abouti à des ruptures. Francine ROSENBAUM, orthophoniste/logopédiste, et Raymond TRAUBE, médecin pédo-psychiatre et thérapeute de famille, présentent l'exemple d'une enfant immigrée devenue mutique à l'école en Suisse; sur la base d'une description détaillée de leurs interventions envisagées dans une perspective systémique, ils montrent l'importance qu'il y a à prendre en considération notamment les conflits de loyautés cachées avec les familles d'origine restées au pays, les difficultés d'acculturation et leurs répercussions sur les membres de la famille pour favoriser l'évolution du patient-désigné. Quant à Marie-Odile GOUBIER-BOULA, médecin pédo-psychiatre et thérapeute de famille, elle souligne l'importance de l'ancrage des liens précoces dans la relation parents-enfants et de l'ancrage social d'une famille lors de la migration, ce qui la rend vulnérable en raison du nouveau contexte de vie. Le maintien de la langue maternelle est vu comme un des leviers d'évolution favorable pour les enfants dont le développement a été perturbé par l'immigration. Enfin, Valérie JÉQUIER et Francine ROSENBAUM, toutes deux orthophonistes/logopédistes, présentent certaines modalités de traitement dans le cadre d'un groupe d'orthophonie pour des enfants migrants ayant des difficultés d'apprentissage du langage écrit. L'utilisation du génogramme familial y apparaît comme un outil qui permet aux enfants de reconstituer leur histoire morcelée et d'investir le langage écrit comme instrument permettant d'effectuer des liens dans le temps et dans l'espace.

L'ensemble des contributions à ce colloque, dont la diversité est importante, permettra aux participants, nous l'espérons, de prendre connaissance des exposés auxquels ils n'ont pu assister en raison de la structure même des journées, et aux fidèles lecteurs des TRANEL d'apprécier l'étendue des réflexions sur le bilinguisme - biculturalisme qui sortent peut-être partiellement de leurs préoccupations habituelles. Nous tenons par ailleurs à rappeler que les textes présentés dans ce numéro sont placés sous la stricte responsabilité des auteurs.

Cette présentation ne saurait être complète sans la mention du rôle joué par les modérateurs (dont la liste figure en annexe) qui ont animé les groupes de travail, mais dont l'activité ne se reflète pas directement dans ces pages. Grâce à Mme Françoise Rickli, traductrice en langue des signes, un pont de plus a pu être établi entre la communauté des sourds et celle des entendants. Enfin, la bonne marche de ce colloque est aussi due à la précieuse et efficace collaboration de Mmes Myriam Nierderhauser et Pascale Marro, qui ont oeuvré dans l'ombre à l'organisation pratique de ces journées. Quant à la publication de ces actes, ils n'auraient pu voir le jour sans l'importante contribution de Mme Madeleine de Seidlitz. Que toutes ces personnes soient ici vivement remerciées.

Geneviève de Weck Jocelyne Buttet Sovilla

Le bilinguisme et le biculturalisme
Essai de définition

François Grosjean
Laboratoire de traitement du langage et de la parole
Université de Neuchâtel

Introduction

Cet article comporte deux grandes parties. Dans la première, qui traite du bilinguisme, je présente d'abord quelques réflexions sur le sujet (définition du bilinguisme, compétence communicative du bilingue, flux et reflux des langues, etc.). J'évoque ensuite les différents modes de communication dans lesquelles se trouve le bilingue - le mode monolingue et le mode bilingue - et l'effet qu'exercent ceux-ci sur l'activité langagière du bilingue. Je traite enfin de l'enfant bilingue: l'acquisition simultanée ou successive qu'il fait des deux langues, les différents modes de communication qu'il rencontre, les mythes qui entourent les effets du bilinguisme sur son développement cognitif. Dans la deuxième partie, qui traite du biculturalisme, j'évoque la notion de culture et propose une définition de la personne biculturelle. J'aborde ensuite l'identité du biculturel, le devenir biculturel, et enfin, le comportement biculturel. Les lecteurs qui seraient intéressés par d'autres aspects du bilinguisme et du biculturalisme peuvent se référer aux ouvrages de synthèse qui ont paru récemment (voir, entre autres, Appel et Muysken, 1987; Baetens-Beardsmore, 1986; Grosjean, 1982; Hakuta, 1986; Hamers et Blanc, 1983; Lüdi et Py, 1986; McLaughlin, 1978; Romaine, 1989).

Première partie. Le bilinguisme

1. Quelques réflexions sur le bilinguisme

1.1. Qu'est-ce que le bilinguisme?

Bien que certains chercheurs définissent le bilingue comme étant celui qui possède une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues, la plupart d'entre eux sont d'avis que cette définition n'est pas réaliste (Baetens-Beardsmore, 1986; Grosjean, 1982; Hakuta, 1986; Haugen, 1969; Romaine, 1989). Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci. Ce constat a amené les chercheurs à proposer de nouvelles définitions du bilinguisme, telles que la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. Dans le cadre de cet article, nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

1.2. Le bilinguisme: un fait naturel

Le bilinguisme se manifeste dans tous les pays du monde, dans toutes les classes de société, dans tous les groupes d'âge. Il a été estimé que la moitié de la population du monde est bilingue. Le bilinguisme est dû à des facteurs nombreux tels que la migration politique, économique et religieuse, la fédération politique de différentes régions linguistiques, l'éducation, etc. Il est important de noter ici qu'il n'y a pas de relation directe entre un bilinguisme

d'état et un bilinguisme individuel: certains états qui sont officiellement bilingues ou multilingues regroupent en fait très peu de bilingues (le Canada, la Belgique, par exemple) tandis que des états officiellement monolingues (la Tanzanie, le Kenya, etc.) ont une population bi- ou multilingue. Ce sont les pays occidentaux avec leur politique de monolinguisme qui voient dans le bilinguisme une exception. En fait, le bilinguisme est un fait naturel, qui se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues. Il n'est que de séjourner dans un pays d'Afrique ou d'Asie pour se rendre compte de l'étendue du bilinguisme dans le monde.

1.3. La compétence communicative du bilingue

Nous avons écrit plus haut qu'il est rare de rencontrer un bilingue qui possède une maîtrise équivalente et/ou parfaite de ses deux langues. On observera presque toujours un déséquilibre entre les deux langues, et ceci parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines et des activités différentes (telle langue est utilisée uniquement au travail; telle autre à la maison; telle langue est écrite; telle autre ne l'est pas, etc.). Ce "déséquilibre", vu dans une perspective "monolingue" (voir la thèse souvent énoncée que le bilingue est la somme de deux monolingues incomplets), disparaît si l'on aborde le bilinguisme, non pas par l'intermédiaire de la maîtrise que possède le bilingue de ses deux langues, mais par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours. En fait, le bilingue stable, à savoir celui qui n'est plus en période d'apprentissage d'une des deux langues, présente la même compétence communicative que le monolingue et communique aussi bien avec le monde environnant que ce dernier (mais de manière différente, bien entendu).

Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue, cependant, car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguismes. La seule comparaison possible doit se faire au niveau de la compétence communicative: le bilingue, en se servant de l'une, de l'autre ou des deux langues simultanément (selon l'interlocuteur, la situation, le sujet, etc.) arrive-t-il à communiquer aussi

efficacement que le monolingue, à niveau socio-économique égal bien entendu? Cette question, la seule valable à notre avis, a rarement été posée. De nombreux chercheurs ont préféré comparer monolingues et bilingues sur la forme linguistique et n'ont cessé de souligner les déficits linguistiques qu'ils trouvaient chez les bilingues. Or, le bilingue, tout comme le monolingue, est un être communiquant et, en tant que tel, doit développer une compétence communicative égale à celle du monolingue. Cette compétence se sert d'une langue, de l'autre ou des deux à la fois (sous forme de "parler bilingue") selon la situation, le sujet, l'interlocuteur, et elle ne peut donc être évaluée que lorsqu'on étudie la communication du bilingue dans son ensemble, et non plus à travers une seule langue.

Il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies à la fois au sauteur en hauteur et au sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences du sauteur et du sprinter, mais il le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle. Et ce n'est qu'en tant qu'athlète performant qu'il peut être comparé au sprinter ou au sauteur. Cette analogie reflète assez bien la situation du bilingue face au monolingue. Le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique et qui doit donc être analysé en tant que tel. Si une comparaison doit être faite entre monolingue et bilingue, qu'elle se fasse alors au niveau de leur compétence communicative et non plus au niveau de l'une ou de l'autre langue.

1.4. Flux et reflux des langues chez le bilingue

Dans l'optique que nous avons prise, à savoir que le bilingue est un être communiquant à part entière qui se sert de ses deux langues (séparément ou ensemble) pour communiquer, il devient alors intéressant d'étudier le flux et le reflux des langues chez celui-ci. Tout en gardant une même compétence communicative, il pourra évoluer avec le temps tout au long du continuum monolinguisme-bilinguisme, selon les besoins linguistiques. Des situations nouvelles pourront exiger un développement de certaines compétences linguistiques dans une des deux langues; d'autres feront que ces compétences linguistiques n'auront plus lieu d'être, et se résorberont; d'autres encore fe-

ront que le bilingue fera de plus en plus appel au parler bilingue dans sa vie de tous les jours.

Dans cette optique, le chercheur ne peut plus se permettre d'étudier uniquement l'apprentissage d'une langue seconde en milieu naturel sans s'intéresser également à l'évolution (la restructuration) de la langue première. De même, il ne peut analyser la perte d'une langue première sans prendre en considération l'évolution de la langue seconde. Les recherches fragmentées devraient donc être remplacées par l'analyse globale de la compétence langagière du bilingue. Cela permettra ainsi de montrer comment l'être communiquant peut varier d'un monolinguisme fonctionnel à un autre, en passant par des étapes de bilinguisme, tout en préservant la même compétence communicative de base. Les changements de milieu, de besoins, de situations feront que cette personne aura à restructurer sa compétence langagière; ils n'auront, par contre, aucun effet sur sa compétence communicative - celle-ci restera la même tout au long de cette restructuration.

1.5. Avantages et inconvénients du bilinguisme

Vu par les sociétés monolingues, le bilinguisme est un paradoxe qui entraîne soit de gros avantages, soit d'énormes inconvénients. Du côté des avantages, nous trouvons le développement cognitif précoce de l'enfant, une plus grande créativité, une ouverture d'esprit, une tolérance certaine, etc. Du côté des inconvénients, on évoque le retard scolaire et cognitif de l'enfant bilingue, la marginalisation de celui-ci, le semilinguisme, etc. En fait, ces avantages et inconvénients ont très peu à voir avec le bilinguisme en tant que tel; ils sont plutôt dus à la situation psychosociale dans laquelle se trouvent les différents bilingues. Certains sont membres de la classe dominante d'une société, tandis que d'autres ne le sont pas; certains ont reçu une scolarité complète, d'autres pas; certains appartiennent à un groupe social majoritaire, d'autres pas, etc. Ce sont ces facteurs-là qui expliquent principalement les prétendus avantages et inconvénients du bilinguisme, et non le fait de se servir quotidiennement d'une, de deux ou de plusieurs langues. Quittons nos sociétés occidentales où le fait d'être bilingue signifie souvent que l'on appartient à une minorité linguistique et culturelle et nous nous rendons compte du bien-fondé de cette constatation.

1.6. Autres aspects

Je ne mentionnerai que succinctement deux autres aspects. Le premier concerne la (les) personnalité(s) du bilingue. Il existe cette idée que le bilingue a une double personnalité. Il est, par exemple, direct, agressif, tranchant dans une langue, et réservé, chaleureux, compréhensif dans l'autre (voir Grosjean (1982), pages 279-284). En fait, il semblerait que ce changement de personnalité (cette double personnalité) ne soit pas différent de ce qui se passe chez le monolingue lorsque celui-ci change d'interlocuteur, de milieu, d'activité. Selon que l'on parle à ses parents, à des amis, à des supérieurs hiérarchiques, on modifie quelque peu son comportement et ses attitudes. Il en va de même pour le bilingue. Mais comme cette modification de comportement se double souvent d'un changement de langue, on a pu attribuer la variation de celui-ci à l'emploi de la langue en question, d'où le mythe erroné de la "double personnalité". Le bilingue, comme le monolingue (non pathologique), a une seule personnalité, mais présente des variantes comportementales qui sont le fait de l'adaptation à un environnement différencié.

Le deuxième aspect concerne ce qu'on peut appeler le "cerveau bilingue", à savoir l'organisation neurologique des langues chez le bilingue. Jusqu'à ces dernières années, on pensait qu'il existait une moins grande asymétrie des fonctions du langage chez le bilingue. Celui-ci se servirait tout autant de l'hémisphère droit que de l'hémisphère gauche lors du traitement du langage. Ce constat reposait malheureusement sur des études expérimentales mal contrôlées et sur des cas d'aphasies de polyglottes reportées dans les revues scientifiques et médicales. En fait, des études récentes semblent montrer que monolingues et bilingues partagent la même organisation cérébrale.

Nous terminons cette première partie avec un appel à la circonspection: l'étude du bilinguisme ne doit plus se faire avec un parti pris de monolingue. Une linguistique traditionnelle, basée sur l'étude du monolinguisme a, certes, aidé à défricher le terrain du bilinguisme, mais aura du mal dorénavant à faire avancer nos connaissances dans ce domaine. Il nous faut une nouvelle

approche qui ne considère plus le bilingue comme deux monolingues mais comme un tout indissociable que l'on doit étudier en tant que tel.

2. Les différents modes de communication du bilingue

Dans ses activités quotidiennes, le bilingue navigue entre différents modes de communication appartenant tous au même continuum. A l'une des extrémités du continuum, le bilingue est dans un mode de communication monolingue: devant des monolingues qui ne connaissent pas son autre langue, il se trouve dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur. A l'autre bout du continuum, le bilingue est avec d'autres bilingues qui parlent les mêmes langues que lui et qui acceptent le mélange des deux langues (le "parler bilingue"). Entre ces deux extrêmes, nous trouvons une série de modes intermédiaires. Afin d'être bref, nous ne décrirons que les deux extrémités du continuum, tout en rappelant que les modes intermédiaires sont également fréquents et que le bilingue sera appelé parfois à naviguer entre ces modes à l'intérieur d'une même conversation.

Avant de passer à cette description, notons ceci. Tout d'abord, il est probable que les bilingues se différencient entre eux par rapport à la distance parcourue sur le continuum. Certains ne mélangent jamais leur deux langues sous forme de parler bilingue alors que d'autres se trouvent rarement en mode purement monolingue. Deuxièmement, il est important de savoir dans quel mode de communication le bilingue se trouve lorsque l'on étudie sa production linguistique. En effet, un élément donné qui pourrait être classé comme une "erreur" en mode monolingue (une interférence, par exemple) peut fort bien faire partie intégrante de l'énoncé en mode bilingue dans le sens qu'il est intentionnel et qu'il a été planifié. Trop de conclusions hâtives, allant jusqu'à taxer certains bilingues de semilingues ou d'alingues, ont été proposées sans qu'il y ait eu prise de conscience de ces différents modes de communication et reconnaissance du parler bilingue et du parler monolingue chez l'individu bilingue.

2.1. Le mode de communication monolingue

Dans ce mode, les bilingues optent pour la langue de l'interlocuteur monolingue et désactivent autant que possible leur(s) autre(s) langue(s). Cette capacité de désactivation ne cesse d'émerveiller les chercheurs qui expliquent ce phénomène en faisant appel à un interrupteur neurologique (Penfield, 1959), à un interrupteur psychologique (Macnamara, 1967), à un système de détecteur acoustico-phonétique (Obler et Albert, 1978) ou, tout simplement, à une capacité cognitive d'activation et d'inhibition d'une langue (Paradis, 1985). Les personnes qui réussissent complètement à désamorcer l'autre langue et qui, de plus, parlent parfaitement et sans accent la langue de l'interlocuteur, sont souvent perçus comme monolingues dans cette langue. Bien que de tels cas soient relativement rares, ce sont justement ceux-là qui ont amené les observateurs à penser que les bilingues étaient (ou devraient être) deux monolingues en une seule personne. En réalité, la désactivation de l'autre langue est rarement totale, et ceci se remarque par les interférences que produisent les bilingues. Une interférence est une déviation particulière du locuteur dans la langue de l'énoncé, due à l'influence de la langue désactivée. Les interférences peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) et dans toutes les modalités (oral, écrit ou signes). Chez certains bilingues anglais-français, par exemple, nous trouvons au niveau phonétique:

Je l'ai *observé*.

où le /p/ et le /s/ sont prononcés /b/ et /z/. Nous relevons aussi des interférences lexicales du type:

Une fois qu'on a *extendu* son visa
(prolongé)

où "extendu" vient de l'anglais "extend". Il existe également des interférences d'idiomes du type:

Il parle à travers son chapeau.

basé sur "He's talking through his hat" au lieu de "Il parle pour ne rien dire", et des interférences syntaxiques du type:

Là où l'accent tonique est

basé sur "The place where the stress is" à la place de "Là où est l'accent tonique".

Il est possible de distinguer deux grands types d'interférence: les interférences statiques, qui reflètent des traces permanentes d'une langue dans une autre, et les interférences dynamiques, qui sont des intrusions éphémères de l'autre langue. (Ces dernières sont d'un intérêt particulier pour les psycholinguistes car elles reflètent une interaction dynamique et momentanée des deux systèmes de production alors que l'un deux a été désactivé). Notons, en plus, que si l'une des langues n'est pas totalement maîtrisée, on remarquera des déviations dues à l'interlangue (souvent appelées déviations intra-linguistiques). Parmi celles-ci, on peut citer les surgénéralisations, les simplifications, de même que les hypercorrections et l'évitement de certains mots (ou signes) et expressions. Les interférences et les déviations intra-linguistiques, quoique parfois assez évidentes (l'accent étranger, par exemple), ne nuisent généralement pas au bon déroulement de la communication.

2.2. Le mode de communication bilingue

Plus intéressant peut être que le mode de communication monolingue est celui dans lequel se trouve le bilingue lorsqu'il est face à un autre bilingue qui parle les deux mêmes langues que lui, et qui accepte le mélange des langues (le parler bilingue). Dans ce mode, les interlocuteurs doivent tout d'abord décider de la langue de base qu'ils vont utiliser ensemble. Ce choix de langue, qui a fait l'objet de nombreuses études en sociolinguistique, repose sur un certain nombre de facteurs. Il y a d'abord ceux qui concernent l'interlocuteur, tels que sa maîtrise des deux langues, son âge, son statut social, ses préférences linguistiques, la langue qu'il parle habituellement avec son vis-à-vis bilingue, le rapport de force qui existe entre les deux interlocuteurs, etc. Il y a ensuite les facteurs liés à la situation (le lieu de l'échange, la présence ou non de monolingues, le formel de la situation) et ceux liés au

contenu (le sujet de l'échange). Enfin, nous trouvons les facteurs ayant trait à la fonction de l'interaction: volonté de créer une distance entre les interlocuteurs, d'accroître le statut d'un des protagonistes, d'exclure ou d'inclure quelqu'un, etc. Ces différents facteurs ont chacun un poids qui change selon le moment et qui se combine à celui des autres facteurs afin d'aboutir à la décision d'une langue de base. Notons que face à un autre bilingue, il y aura toujours choix de langue, mais il n'y aura pas forcément utilisation simultanée de l'autre langue. Quel n'est pas le bilingue qui, devant un bilingue puriste, s'est bien gardé de mélanger ses deux langues?

Le mélange des langues se fait à l'aide de deux opérations: le code-switching et l'emprunt. Le code-switching est le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases. Voici, par exemple, trois phrases françaises émises par un bilingue français-anglais où les passages à l'anglais sont de longueurs différentes:

Je ne suis pas assez *quick*
(rapide)

Va chercher Marc *and bribe him* avec un chocolat chaud.
(et tente le)

J'ai l'impression d'être *back in the country*
(de retour à la campagne)

Nous relevons une coupure nette lors du passage d'une langue à l'autre, coupure qui se fait normalement sans pause ou temps d'arrêt. Bien que les mécanismes psycholinguistiques et psychophonétiques qui permettent le passage entre deux langues n'aient pas encore été bien explorés, nous commençons à mieux comprendre les contraintes linguistiques qui régissent le code-switching (voir les travaux de Timm (1975), Pfaff (1979), Poplack (1980), par exemple). De plus, les causes du code-switching (besoin d'un mot ou d'une phrase dans l'autre langue, stratégies communicatives et emblématiques, etc.) ont fait l'objet de nombreuses recherches (voir la description de celles-ci dans Grosjean (1982), Lüdi et Py (1986)).

Une autre approche que les bilingues utilisent pour introduire la langue la moins activée en mode de communication bilingue est l'emprunt de mots ou d'expressions courtes avec adaptation morphologique (et souvent phonologique) à la langue de base (Lx). Ainsi, contrairement au code-switching qui est une juxtaposition de deux langues, l'emprunt est l'intégration d'éléments d'une langue dans l'autre. En général, l'emprunt concerne à la fois la forme et le contenu d'un mot, comme dans les exemples suivants:

Je vais *checker* cela.
(vérifier)

J'ai *mixé* la sauce.
(mélanger)

Un autre genre d'emprunt, appelé "loanshift", consiste à prendre un mot de Lx et d'étendre son sens afin de le faire correspondre à celui d'un mot en Ly, ou alors à réarranger l'ordre des mots en Lx d'après l'ordre en Ly et ainsi créer une nouvelle expression. En général, il est important de distinguer les emprunts spontanés (produits par le locuteur bilingue dans son discours) et les emprunts de langue (ou emprunts établis), à savoir les mots d'origine étrangère qui font maintenant partie intégrante du vocabulaire de la langue et que les monolingues utilisent également.

En conclusion, nous ne ferons que souligner à nouveau la nécessité absolue pour le linguiste de savoir dans quel mode de communication se trouve le bilingue lorsqu'il parle. En effet, certains traits bilingues de sa production auront un statut très différent selon le mode: interférences en mode de communication monolingue, ils seront peut-être emprunts ou code-switchings en mode de communication bilingue. Le fait que le bilingue changera de stratégies de production et de perception (et même peut-être de grammaire, voir Sankoff et Poplack (1980)) selon le mode de communication, rend la tâche du chercheur plus difficile certes, mais également plus stimulante.

3. L'enfant bilingue

S'il est un aspect du bilinguisme qui intéresse plus particulièrement le non-spécialiste, et à propos duquel il a souvent un avis bien tranché, c'est bien celui du bilinguisme chez l'enfant. En effet, quelle est la personne qui n'est pas surprise, sinon émerveillée, de voir un enfant de cinq ans apprendre une deuxième langue au contact de ses camarades, la parler couramment après quelques mois et l'oublier tout aussi rapidement lorsque le besoin de l'utiliser s'efface? Dans cette partie, nous évoquerons la manière dont l'enfant devient bilingue, soit de manière simultanée, soit de manière successive. Nous décrirons ensuite l'enfant bilingue en mode de communication monolingue et bilingue et nous terminerons en évoquant les résultats contradictoires concernant les effets du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant.

3.1. Devenir bilingue

Les enfants deviennent bilingues parce qu'ils le doivent; leur environnement psychosocial crée un besoin de communiquer avec deux (ou plusieurs) langues, ce qui aboutit au bilinguisme. Ce besoin peut être dû au fait que les membres de la famille se servent de langues différentes, que la langue de l'école est différente de celle de la maison ou que des personnes dans l'environnement immédiat (gardiens, camarades, grands-parents, etc.) utilisent une autre langue. Sans nier l'importance de la valorisation d'une langue dans son acquisition (surtout chez les adolescents), la cause directe du bilinguisme chez l'enfant est bien le besoin de communiquer avec des gens qui ne parlent pas tous la même langue. Ainsi nous avons le cas des enfants Tanzaniens qui, avant l'adolescence, deviennent trilingues: langue locale, swahili (utilisé à l'école primaire) et anglais (utilisé à l'école secondaire), ou le cas des enfants Yaquis en Arizona qui apprennent le yaqui à la maison, l'espagnol avec leurs camarades de jeu et l'anglais dès la première année d'école.

Un enfant acquerra une deuxième langue aussi rapidement qu'il la perdra. Dès qu'il se rend compte qu'il n'a plus besoin d'une de ses langues, il ne l'utilisera plus et celle-ci s'estompera jusqu'à s'éteindre. Ceci est surtout vrai

lorsque l'enfant découvre que ses parents sont eux-mêmes bilingues et qu'il n'y a donc plus de raisons de maintenir leur langue lorsqu'ils sont les seuls à la parler. C'est ainsi qu'un des facteurs qui peut parfois nuire au développement du bilinguisme chez l'enfant est bien le bilinguisme des parents. Contrairement aux adultes, l'enfant n'est pas prêt à maintenir ses langues sans raison essentielle: si une seule suffit, il optera pour celle-ci. Par contre, s'il ressent un réel besoin de se servir d'une deuxième ou d'une troisième langue - au contact de monolingues qui jouent un rôle important dans sa vie - alors il les apprendra sans problèmes. Le flux et le reflux des langues chez l'enfant bilingue a fait l'objet de plusieurs études détaillées (voir Leopold (1970) ou Burling (1978)), mais nous ne savons encore que trop peu de choses sur la restructuration ou la perte d'une des langues de l'enfant bilingue. Cette langue est-elle perdue à tout jamais ou laisse-t-elle quelques traces dans le cerveau? Peu de chercheurs se sont penchés sur cette question et pourtant il y a probablement autant d'enfants en perte de bilinguisme qu'en devenir bilingue.

L'enfant bilingue acquerra ses deux langues soit de façon simultanée soit de façon successive, l'âge frontière entre ces deux types d'acquisition étant situé par la plupart des chercheurs à trois ans. En-deçà, nous avons une acquisition simultanée; au-delà, une acquisition successive. Dans l'acquisition simultanée, nous notons tout d'abord que l'enfant bilingue acquiert ses deux langues aussi rapidement que l'enfant monolingue sa seule langue, et que tous deux passent par les mêmes étapes d'acquisition - acquisition des sons faciles avant les sons difficiles, surgénéralisation du sens des mots, accroissement avec l'âge de la longueur des énoncés, simplification des structures syntaxiques en début d'acquisition, etc. Il est à noter également que l'acquisition simultanée de deux langues passe par une fusion initiale des deux systèmes linguistiques, systèmes qui iront en se séparant et deviendront peu à peu indépendants. Volterra et Taeschner (1978) proposent un modèle de séparation en trois étapes: dans la première, l'enfant ne possède qu'un seul lexique et n'a pas de grammaire; dans la deuxième, il possède deux lexiques et une seule grammaire; et dans la troisième, il possède deux lexiques et deux grammaires. Notons que dans la première étape, l'étape de fusion par excellence, nous trouvons des néologismes fabriqués à partir des deux langues, comme

par exemple des mélanges de motsou des mots composés. Afin d'effectuer la transition de la période de fusion à la séparation des systèmes linguistiques, l'enfant s'aidera du contexte linguistique, du feedback des interlocuteurs monolingues et de la configuration phonologique des langues.

L'acquisition successive des deux langues en milieu naturel, quant à elle, a fait l'objet de travaux poussés depuis plusieurs années. Les chercheurs examinent des questions telles que l'âge optimal pour l'acquisition d'une deuxième langue ou l'apport de la première langue dans l'acquisition de la deuxième (voir le Chapitre 4 de Grosjean (1982)). Plus novatrice, peut-être, est la recherche sur les stratégies employées par l'enfant qui acquiert une seconde langue: stratégies cognitives, sociales et linguistiques. Les travaux de Wong-Fillmore (1976), entre autres, décrivent comment les enfants développent ces stratégies afin de les aider à communiquer le mieux possible avec leurs camarades monolingues et à extraire et inférer les règles de la langue en voie d'acquisition.

3.2. Production monolingue et production bilingue

Il est important, lorsque l'on analyse la production de l'enfant bilingue, de se demander non seulement si l'enfant est en mode monolingue ou en mode bilingue lors de cette production, mais également s'il est en train de devenir bilingue ou a atteint un bilinguisme stable. Un mélange des langues ou un taux d'interférences élevé en mode monolingue peuvent, en effet, souvent être expliqués par le fait que le jeune enfant n'a pas encore différencié ses deux langues (dans le cas de l'acquisition simultanée de celles-ci) ou que l'enfant qui apprend une deuxième langue après la première n'a pas encore acquis complètement cette deuxième langue. Ce n'est que chez l'enfant ayant atteint un bilinguisme stable que l'on peut étudier de manière directe les effets du bilinguisme (et non du devenir bilingue) sur sa production. Nous trouverons certes quelques interférences (surtout au niveau lexical et syntaxique), mais il est fort probable que celles-ci ne nuisent en rien à l'efficacité de la communication. En effet, comme nous l'avons soutenu tout au long de cet article, le bilingue - enfant ou adulte - développera la compétence linguistique nécessaire dans chacune des deux langues afin de faire face aux besoins de la communication. Il est en effet fort dommage qu'une partie

importante des études sur le bilinguisme de l'enfant mette encore l'accent sur ses déviations linguistiques par rapport au langage du monolingue, au lieu d'étudier les stratégies de communication utilisées par l'enfant et leur efficacité.

La recherche sur l'enfant bilingue n'a que très rarement analysé les différents modes de communication dans lesquels il se trouve. Nous trouvons malheureusement encore les termes de "semilinguisme", de "charabia" ou de "baragouinage" utilisés pour caractériser son langage, sans qu'on ait posé au préalable les trois questions suivantes: Le jeune enfant qui acquiert les deux langues simultanément, est-il encore en période de fusion? L'enfant plus âgé qui acquiert une deuxième langue après la première, est-il encore en période d'acquisition? L'enfant qui a atteint un bilinguisme stable, est-il normalement en mode de communication bilingue? Cette troisième possibilité pourrait expliquer en grande partie le prétendu "semilinguisme" d'enfants de minorités linguistiques qui ne sont que rarement en mode strictement monolingue et qui n'ont donc pas eu à développer une compétence de communication monolingue.

Quelques travaux récents ont commencé à déterminer les facteurs qui jouent un rôle dans le choix de langue chez les enfants bilingues et à exposer le développement du code-switching chez ceux-ci (voir Grosjean (1982), Chapitre 4, pour un compte rendu). On a observé, par exemple, que l'enfant se sert très tôt du code-switching pour éclaircir ce qu'il vient de dire ou pour attirer l'attention d'autrui; en revanche, pour souligner quelque chose, pour exclure ou pour créer une distance sociale entre lui et son interlocuteur, cet usage est beaucoup plus tardif.

3.3. Les effets du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant

De nombreuses études ont été accomplies pour déterminer si le bilinguisme avait un effet positif ou négatif sur le développement cognitif de l'enfant. Jusque dans les années soixante, la majorité des études mettaient l'accent sur les effets négatifs du bilinguisme: retards scolaires, QI moins élevé, marginalisation sociale, troubles psychologiques, langage hésitant, vocabulaire restreint, grammaire imparfaite, etc. Depuis une vingtaine

d'années, cependant, et surtout sous l'influence des travaux canadiens (voir Peal et Lambert, 1962), les études ne font que montrer les aspects positifs du bilinguisme. L'enfant bilingue possède un QI plus élevé, il est en avance par rapport à ses camarades monolingues, il est plus sensible à la relation sémantique entre les mots, il exhibe une plus grande flexibilité cognitive, une plus grande sensibilité sociale, etc. Devant ces résultats contradictoires, le chercheur, l'éducateur ou le parent ne peuvent qu'hésiter. Qu'en est-il vraiment ?

Ce qui devient vite apparent, c'est que les études anciennes diffèrent des études récentes sur toute une série de points: populations testées, méthodes de contrôle, tests utilisés, etc. Les premières études utilisaient souvent des enfants de migrants de niveau socio-économique défavorisé qui comprenaient encore mal (ou même pas du tout) la langue dans laquelle ils étaient testés. Ces enfants étaient comparés à des enfants monolingues sans que l'on assortisse l'âge, le sexe, le niveau socio-économique ou le nombre d'années d'études des groupes, alors que l'on sait maintenant combien ces facteurs sont importants dans les tests cognitifs. Dans les études plus récentes, par contre, nous trouvons une population de bilingues bien différente. Il s'agit souvent d'enfants faisant partie de programmes scolaires dits "d'immersion linguistique" qui ont un niveau socio-économique et culturel élevé. De plus, très souvent, seuls les enfants qui ont atteint un niveau de bilinguisme équilibré passent ces tests, alors que tous ceux qui se servent de leurs deux langues de manière quotidienne mais qui n'en ont pas une maîtrise équivalente sont rejetés. Enfin, nous notons qu'aucune étude ne divise arbitrairement un groupe d'enfants, en début d'expérience, en deux sous-groupes afin de pouvoir comparer - à intervalles réguliers - le sous-groupe qui devient bilingue à celui qui reste monolingue. Or, cela semble être la seule approche qui puisse éviter que les effets éventuels du bilinguisme soient cachés derrière des facteurs indépendants du bilinguisme.

Que pouvons-nous conclure de tout ceci? Qu'un enfant qui ne connaît pas la langue dans laquelle il est testé aura des résultats médiocres? Qu'un enfant qui appartient à un niveau socioculturel défavorisé, et qui ne reçoit pas d'input linguistique approprié, aura également des résultats médiocres? Mais où est le bilinguisme là-dedans? En fait, aucune étude jusqu'à présent n'a

réellement pu isoler les effets dus au seul bilinguisme sur le développement scolaire et cognitif de l'enfant. A chaque fois, d'autres facteurs ont fait que les résultats ne peuvent être imputés de manière catégorique au seul effet du bilinguisme. Il n'y a pas de meilleure conclusion à ce débat que celle de McLaughlin (1978) qui écrit:

> "In short, almost no general statements are warranted by research on the effect of bilingualism. It has not been demonstrated that bilingualism has positive or negative consequences for intelligence, linguistic skills, educational attainment, emotional adjustment, or cognitive functioning. In almost every case, the findings of research are either contradicted by other research or can be questioned on methodological grounds. The one statement that is supported by research findings is that command of a second language makes a difference if a child is tested in that language - a not very surprising finding." (p. 206)

Conclusion de la première partie

L'être humain est par nature un être de communication. Il communiquera à l'aide d'une seule langue, de deux ou de plusieurs langues, s'il le faut. A défaut de pouvoir parler et entendre, il utilisera une langue des signes. A défaut de celle-ci, il en inventera une. Face a cette évidence, il est surprenant que la linguistique se soit penchée aussi longtemps sur une seule forme de communication - celle du monolingue - et qu'elle ait utilisé les approches développées dans cette recherche pour étudier d'autres formes de communication telles que celle des bilingues. Chaque forme de communication possède sa propre écologie et devrait donc avoir une analyse qui lui est propre. Ce n'est que lorsque les chercheurs étudieront la communication du bilingue en tant que telle que la recherche sur le bilinguisme se libèrera d'un parti pris monolingue. Nous pourrons alors entrevoir la personne bilingue dans sa totalité.

Deuxième partie. Le biculturalisme

S'il est un domaine de recherche souvent mentionné dans la littérature sur le bilinguisme, mais rarement étudié de près, c'est bien celui du biculturalisme. En effet, s'il est vrai que depuis cinquante ans environ la recherche sur les langues et les cultures en contact nous a beaucoup appris sur le bilinguisme et le bilingue, il n'en va pas de même pour le biculturalisme et le biculturel. D'ailleurs, le terme "biculturalisme" ne possède souvent ni définition dans les dictionnaires ni entrées dans les fichiers de bibliothèques. Et pourtant, de nombreux bilingues sont également biculturels et de nombreux aspects liés au bilinguisme (les "avantages" avancés par certains, les "inconvénients" mentionnés par d'autres) sont souvent des traits propres au biculturalisme et non au bilinguisme.

1. Le monoculturalisme existe-t-il?

Un linguiste abordant le domaine de l'ethnologie est frappé par le désaccord qui règne entre chercheurs à propos de la notion même de culture, désaccord aussi grand que celui qui existe autour de la notion de langue en linguistique. Différentes écoles de pensée mettent l'accent sur différents facteurs dans leur définition de la culture, facteurs tels que le comportement des individus, leur connaissance culturelle (connaissance des règles sous-tendant le comportement, les coutumes, les activités, les attitudes), leur identité culturelle, l'organisation de leurs réseaux sociaux, économiques, géographiques, etc. Le non-spécialiste en conclut très vite qu'il y a plusieurs manières de définir le terme "culture" et qu'il devra choisir une définition qui lui est propre. Dans notre perspective, nous considérerons tous les aspects de la vie d'un groupe comme faisant partie de la culture de ce groupe: organisation sociale et politique, règles, comportements, attitudes, croyances, valeurs, habitudes, traditions, littérature, etc.

Mais ceci ne résout pas - et de loin - le problème de la définition de la culture, car il faut maintenant se demander: la culture de qui? Est-ce celle d'un pays, d'une région, d'une classe sociale, d'un groupe d'âge, d'un groupe

social ou économique (école, entreprise, famille, club)? Nous accepterons, avec beaucoup d'autres, que tout individu appartient à une série de réseaux culturels (sous-groupes, sous-cultures) qui se chevauchent plus ou moins (partagent certains aspects, certaines règles) et qui se regroupent en réseaux plus étendus, qui eux-mêmes se regroupent en réseaux encore plus étendus, et ainsi de suite. Tout individu est en quelque sorte "multiculturel" même s'il n'est jamais entré en contact avec une autre culture majeure ou nationale. La question qui se pose, et à laquelle il importe de trouver une réponse, est la suivante: pourquoi est-il acceptable d'appartenir à plusieurs réseaux culturels à l'intérieur d'une même culture (majeure ou nationale) et pourquoi cela ne l'est-il plus lorsqu'un individu se réclame de deux ou plusieurs cultures majeures ou nationales: cheminot *et* père de famille, oui; socialiste *et* catholique, oui; Breton *et* Parisien, oui encore; Allemand *et* Français, non. La réponse devra certainement être trouvée parmi des facteurs tels que l'hégémonie politique d'une nation, la politique nationaliste de celle-ci, l'ethnocentrisme qui en découle, les notions de loyautés nationales et régionales, etc. Ces facteurs feront que certains réseaux culturels seront considérés comme complémentaires tandis que d'autres seront concurrents.

2. Comment caractériser la personne biculturelle?

Nous évoquerons ci-dessous la personne qui appartient à deux cultures majeures. Ceci nous permettra de mieux isoler les caractéristiques du biculturalisme, comme il est plus aisé d'étudier les caractéristiques du bilinguisme chez une personne qui possède deux langues bien distinctes. Nous pourrons par la suite étudier d'autres cas de biculturalisme, tels que ceux issus de contacts de réseaux "mineurs".

En guise de définition de la personne biculturelle, nous proposons qu'elle se caractérise par trois traits distinctifs: a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné; c) elle combine et

synthétise des traits de chacune des deux cultures. En effet, certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel.

Nous observons donc chez la personne biculturelle un côté encore adaptable et contrôlable (comportement et attitudes appropriés selon le mode, le contexte, etc.) et un aspect plus figé. Ici, les éléments de cette synthèse sont toujours présents et ne peuvent plus être adaptés à la (ou les) situation(s). La grande différence avec le bilinguisme est que le bilingue peut, quand il le faut, se comporter exclusivement (ou presque) en monolingue, même si sa maîtrise de l'une des langues est loin d'être parfaite, alors qu'il sera beaucoup plus difficile ou impossible pour une personne biculturelle de dissocier totalement les deux cultures qu'elle porte en elle. Certains aspects resteront sous forme de synthèse (attitudes et valeurs, expression corporelle, comportements, goûts vestimentaires, etc.) même lorsque la situation requiert que la personne se comporte en monoculturel.

Trois points méritent discussion. Le premier concerne le biculturel qui, pour des raisons de migration par exemple, ne participe plus à la vie d'une des cultures. Est-il toujours biculturel? Notons que la même question se pose pour le bilingue qui n'utilise plus une de ses langues. A notre avis, cette personne reste biculturelle (au moins à l'état passif) parce qu'elle continue à synthétiser certains traits des deux cultures. Ce n'est que lorsque ces traits se seront restructurés et ne refléteront plus qu'une seule culture que la personne deviendra totalement "monoculturelle". Le deuxième point concerne la personne qui s'identifie à deux cultures mais qui ne participe à la vie que d'une seule et qui ne synthétise pas les traits de ces deux cultures (le Français dont les grands-parents ont émigré de Pologne il y a soixante ans, par exemple, qui se dit Franco-Polonais alors qu'il peut n'avoir aucun trait de la culture polonaise). Cette situation présente une forme de biculturalisme marginale qui mérite qu'on s'y intéresse, mais que nous ne pourrons pas aborder ici. Enfin, il faut examiner la relation, ou l'absence de relation, entre bilinguisme et biculturalisme. Une personne biculturelle n'est pas forcément bi-

lingue et une personne bilingue ne vit pas forcément dans deux cultures. Le Suisse allemand qui utilise le dialecte et l'allemand standard n'est pas pour autant biculturel; de même le Tanzanien trilingue (langue locale, swahili, anglais) n'est que rarement bi- ou triculturel. Et à l'inverse, le juif français qui s'identifie et participe à la vie de la culture juive et de la culture française n'est pas toujours bilingue, de même que ne le sont pas (ou plus) de nombreux Bretons qui continuent néanmoins à participer aux réseaux culturels bretons et français. Des cultures différentes peuvent très bien partager une langue commune sans pour autant avoir la même culture (voir l'Irlande, le Canada, l'Angleterre, les Etats-Unis) et le biculturalisme ne s'accompagne pas forcément d'un bilinguisme, contrairement à ce que pensent certains.

3. Le dilemme d'identité de la personne biculturelle.

Quel est le biculturel qui ne soit pas passé par une crise d'identité, qui ne se soit pas posé la question de savoir qui il était et à quelle culture il appartenait? Probablement pas le biculturel qui est membre d'un groupe culturel reconnu et respecté, et qui peut ainsi trouver au sein de ce groupe une identité propre, mais le biculturel qui vit dans deux cultures et qui se sent rejeté (ou tout au moins mal accepté) par chacune de celles-ci. Le dilemme du biculturel est souvent que les membres "monoculturels" d'une culture ne savent pas comment le catégoriser. Est-il membre de la culture A, de la culture B, d'une nouvelle culture? Car cette catégorisation semble nécessaire pour faciliter l'interaction sociale: "Dis moi qui tu es et je pourrai adapter ou non mon comportement au tien, essayer ou non de te comprendre, t'intégrer ou te rejeter." Pour ce faire, le "monoculturel" se fonde sur certains traits, tels que le lieu de naissance du biculturel, sa parenté, sa langue, sa nationalité, ses traits physiques, et les préjugés, positifs ou négatifs, qu'il a envers l'autre groupe culturel. Cela aboutira à une catégorisation du biculturel comme appartenant à "mon groupe" ou à "l'autre groupe". Cette catégorisation sera le plus souvent absolue. Il semble difficile d'admettre, en effet, qu'une personne n'appartienne que partiellement à un groupe ("soit tu es des nôtres, soit tu ne l'es pas", "soit tu es avec nous, soit tu es contre nous").

Les "monoculturels" respectifs des cultures A et B catégoriseront le biculturel comme appartenant à A ou à B et le feront savoir à la personne avec des remarques allant de: "Nous autres A..." (incluant ainsi le biculturel dans le groupe), à "Qu'est-ce que vous autres B..." jusqu'au "Sale B". En face de la double catégorisation qui en découle, et qui est souvent contradictoire, la culture A vous renvoyant dans la culture B et la culture B dans la culture A, le biculturel devra lui-même choisir sa propre appartenance et son identité. Il prendra en compte la perception des membres de la culture A et B ainsi que d'autres facteurs tels que son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté, ses besoins d'identité, son aspect physique, etc., et optera pour l'une des quatre solutions suivantes: (a) s'identifier et appartenir uniquement à la culture A; (b) s'identifier et appartenir uniquement à la culture B; (c) rejeter l'une et l'autre culture, et s'identifier et n'appartenir à aucune, et (d) s'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle.

Les trois premiers choix ne reflètent pas la vraie spécificité du biculturel, à savoir qu'il appartient aux deux cultures, au moins en partie. De plus, ils mènent fréquemment à des déchirements familiaux et sociaux qui laisseront trop souvent des cicatrices. Et pourtant, ces choix sont probablement les plus courants dans notre monde contemporain, monde qui ne sait (ou ne peut) accepter la différence, la double appartenance, le fait qu'on puisse être à la fois A et B. Ce phénomène de catégorisation imposée par les cultures est assumé et amplifié par les biculturels eux-mêmes, ce qui conduit nombre d'entre eux à s'intégrer coûte que coûte dans une des deux cultures, quitte à rejeter l'autre, ou à se retrouver exclus de l'une et de l'autre des cultures. Le cas des jeunes Beurs en France est significatif ici: ils sont rejetés à la fois par la société française qui voit en eux des Nord-Africains et par la société d'Afrique du Nord qui les considère comme des "émigrés" ou des Français. Devant ce double rejet, certains opteront pour l'une ou l'autre culture (et feront tout pour s'intégrer à contre-courant) tandis qu'une grande partie d'entre eux se marginaliseront, se disant "de nulle part", "ni d'ici, ni d'ailleurs", "à cheval entre deux cultures", "à la recherche de leur identité". (Certains, il est vrai, trouveront une solution à ce problème en s'identifiant à

un tout autre réseau culturel - celui de la musique ou du théâtre, par exemple - ou à un réseau plus vaste, tel que le réseau européen, méditerranéen, etc.).

Il est frappant, d'ailleurs, de relever le nombre de termes négatifs qui caractérisent les biculturels: marginaux, déracinés, écartelés, aliénés, ambivalents, sans patrie, expatriés, métissés, caméléons, et même traîtres. Ceux-ci reflètent bien le phénomène de double exclusion dont souffre souvent le biculturel. Celui-ci ne cesse de se demander si un jour viendra où les monoculturels pourront l'accepter tel qu'il est, et le laisseront assumer son identité propre - celle d'appartenir à la fois à la culture A et à la culture B, tout en étant une synthèse des deux et ayant ainsi sa propre spécificité.

Le seul refuge du biculturel est souvent de se regrouper avec d'autres biculturels comme lui ("qui se ressemble, s'assemble") et de créer ainsi son propre réseau (ou sous-groupe) culturel, où il ne sera pas "déchiré" entre deux cultures. Le cas des minorités culturelles aux Etats-Unis s'inscrit tout à fait dans cette perspective. Elles demandent que l'on respecte leur spécificité et leur identité propre. Certes, un petit nombre d'entre elles demandent à être rattachées - tout au moins dans l'esprit - à leur culture d'origine. Mais la très grande majorité exige qu'on reconnaisse leur nouvelle identité de synthèse, celle qui est issue du contact de leur culture d'origine et de la culture majoritaire. On entend, par exemple, de nombreux Mexicains-Américains dire: "Nous ne sommes ni Mexicains, ni Américains, mais des Chicanos; nous avons notre propre spécificité et c'est celle-ci qui doit être reconnue". Devant le refus des sociétés d'accepter la double appartenance des biculturels, ces derniers demanderont la reconnaissance de leur nouvelle culture, faite de la combinaison et de la synthèse de deux cultures. Malheureusement, lorsque les biculturels ne sont ni assez nombreux ni assez mobilisés, ils ne peuvent exiger cette reconnaissance. Ils sont acculés alors à choisir parmi les quatre voies mentionnées plus haut, dont trois ne sont que des pis-aller qui reflètent mal leur entité biculturelle.

4. Devenir biculturel

Une personne devient biculturelle parce qu'elle est mise en contact avec deux cultures et doit vivre, au moins en partie, dans ces deux cultures. Ceci peut avoir lieu dès l'enfance (l'enfant naît dans une famille qui est déjà biculturelle ou a des contacts quotidiens avec les deux cultures) et peut continuer tout au long de la vie. C'est le cas d'enfants d'une minorité culturelle qui abordent la deuxième culture en entrant à l'école, d'adolescents et d'étudiants qui sont obligés de poursuivre leur éducation au sein d'une deuxième culture, d'adultes qui émigrent pour des raisons économiques, politiques ou religieuses, de "migrants" de la troisième génération qui redécouvrent leur culture d'origine à l'age adulte, etc. Une ethnopsychologie du biculturalisme devra un jour spécifier les opérations cognitives et sociales du devenir biculturel et expliquer en quoi celles-ci changent selon les caractéristiques des individus (âge, origine sociale et culturelle, etc.) et les causes du contact (migration, scolarité, occupation, etc.).

Les recherches faites jusqu'à présent ont surtout traité de l'acculturation du migrant. Elles ont décrit l'idéalisation par le futur migrant de la société d'immigration, et ont énuméré les étapes d'adaptation que parcourt celui-ci dans cette société: chocs culturels, isolement, repli sur soi-même, mais aussi parfois sur-adaptation, acculturation plus ou moins rapide (selon l'importance et la concentration du groupe migrant, la présence ou non d'enfants, l'attitude de la société d'immigration vis-à-vis de ce même groupe), "fossilisation" de cette adaptation à un degré d'équilibre entre les deux cultures nécessaire pour la vie de tous les jours, etc. Cette littérature traite aussi de l'idéalisation par le migrant du pays d'origine, du discours qu'il en a, du "choc en retour" où la réalité ne correspond pas (ou plus) à ce dont il avait rêvé, et de l'acceptation plus ou moins permanente d'un état de migration, souvent sous le prétexte "qu'on le fait pour les enfants qui sont nés ici". Cependant, il est rare d'y trouver des éléments d'analyse sur le biculturalisme qui découlent de cette migration. Ces études décrivent plutôt, dans les modèles qu'elles proposent, le passage transitoire d'un monoculturalisme à un autre, et ceci dans l'esprit de la catégorisation discutée dans la

section précédente. Le migrant n'est pas perçu comme un tout qui combine et synthétise certains aspects des deux cultures, un être culturel à part entière, mais plutôt comme un être qui n'est plus tout à fait membre de la culture A et qui n'est pas encore membre de la culture B. Elles prônent alors, selon les opinions politiques de ses auteurs, un retour à la culture d'origine ou une intégration totale dans la culture d'immigration, mais rarement l'acceptation et le développement du biculturalisme. Et pourtant, le migrant qui entre en contact avec une société d'accueil à l'âge adulte et qui y vit pendant un certain nombre d'années reste rarement monoculturel, mais devient à un certain degré biculturel, combinant et synthétisant ainsi l'une et l'autre culture.

Un des aspects les plus intéressants du devenir biculturel est la dynamique qui se développe dans la famille migrante. Nous y trouvons souvent une tension entre un désir d'adaptation totale à la culture d'immigration chez les enfants de deuxième génération et le désir de maintien de la culture d'origine chez les parents. De nombreuses études et récits autobiographiques ont mis l'accent sur les conséquences souvent pénibles qui résultent de cette tension: querelles familiales, blocages, ruptures, etc. Ce qui est triste dans cette situation c'est que la position tranchée des antagonistes est souvent dictée par les deux cultures en question et non choisie par les personnes concernées. Les membres de la culture d'origine font pression sur les parents pour qu'ils ne "laissent pas partir" les enfants, tandis que ceux-ci se sentent poussés par la société d'immigration (les camarades d'école, par exemple) à renoncer à la culture de leurs parents. Nombre d'entre eux choisiront cette voie du rejet de la culture d'origine mais le regretteront souvent à l'age adulte. Cette situation est d'autant plus absurde que parents et enfants sont en fait les uns et les autres des êtres biculturels, qui combinent et synthétisent - certes à des degrés divers - les traits de chacune des deux cultures, des êtres biculturels à qui ni la culture d'origine ni la culture d'immigration ne donnent malheureusement le droit d'assumer et de vivre leur biculturalisme.

5. Décrire la personne biculturelle

Nous n'aurons que peu de choses à dire concernant la description de la personne biculturelle, car nous nous trouvons ici dans une région mal explorée. Une recherche précise devra donc tenter de cerner les différents traits qui caractérisent cet être. Quels sont, par exemple, les éléments (comportements, croyances, attitudes, etc.) qui s'intègrent dans la synthèse des deux cultures (et par conséquent deviennent inadaptables), et quels sont ceux qui demeurent flexibles et interchangeables selon la situation culturelle dans laquelle se trouve la personne? Un modèle du comportement bilingue pourrait-il être adapté au biculturel? Selon ce modèle, le biculturel choisirait en partie ses comportements, attitudes, idées, croyances, en fonction de la situation, monoculturelle ou biculturelle. Dans le premier cas - la situation monoculturelle - il tente de se comporter en monoculturel et essaye de désactiver son autre "côté culturel", sans pouvoir y réussir totalement cependant, et ceci à cause de l'aspect de synthèse des cultures. Dans le deuxième cas - la situation où il se trouve avec d'autres biculturels - il adopte un comportement de base (celui de l'une ou l'autre culture) et incorpore, selon le moment, des traits de l'autre culture. Il fait, en quelque sorte, du "code-switching" et de "l'emprunt" au niveau des traits et des comportements culturels. Ce modèle pourrait rendre compte du comportement du biculturel selon les situations dans lesquelles il se trouve, mais jusqu'à un certain point seulement, car comme nous l'avons dit précédemment, il y a dans chaque biculturel une entité homogène qui ne peut être désactivée ou alternée. Il serait utile, cependant, de pousser ce modèle jusqu'à ses limites, afin de constater s'il peut décrire le biculturel, au moins en partie.

Une description satisfaisante du biculturel devra également tenir compte de l'image qu'il se fait de lui-même: Qui est-il? Comment se compare-t-il au monoculturel? Quels sont les avantages et les inconvénients d'être biculturel? A-t-il un rôle spécifique à jouer (comme intermédiaire entre deux cultures, par exemple)? Quel est l'effet subjectif du biculturalisme sur sa vie, sa personnalité et ses relations humaines? Cette description devra aussi analyser la dynamique intérieure: le flux et reflux de certains traits culturels chez

l'individu, traits qui refléteront le va-et-vient entre les cultures, ses choix, son intégration plus ou moins rapide à l'intérieur d'une culture, les événements sociaux (mariages, décès, changements de statuts), qui feront que sa compétence biculturelle se restructurera tout au long de sa vie.

Conclusion de la deuxième partie

Le contact entre cultures se fait, en premier lieu, par l'intermédiaire et à l'intérieur de la personne biculturelle. Cette personne combine et synthétise à des degrés divers les aspects des deux cultures; elle est, à l'échelon individuel, ce que pourrait devenir une culture de contact. Elle n'est ni la somme des deux cultures en question, ni le réceptacle des deux cultures distinctes, mais une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle. Elle a donc sa propre compétence culturelle, sa propre expérience, sa propre écologie; ce n'est que lorsque cette réalité sera comprise et acceptée par les chercheurs et les membres des sociétés "monoculturelles" que l'on pourra enfin découvrir et décrire cette personne biculturelle.

Bibliographie

APPEL, R. et P. MUYSKEN (1987): *Language Contact and Bilingualism*, Londres, Edward Arnold.

BAETENS-BEARDSMORE, H.(1986): *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon, Angleterre, Tieto.

BURLING, R. (1978): "Language development of a Garo and English speaking child", in: Hatch E. (éd.): *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

HAKUTA, K. (1986): *Mirror of language: The debate on bilingualism*, New York, Basic Books.

HAMERS, J. et M. BLANC (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

HAUGEN, E. (1969): *The Norwegian language in America: A study in Bilingual Behavior*, Bloomington, Indiana, University of Indiana Press.

LEOPOLD, W. (1970): *Speech Development of a Bilingual Child*, New York, AMS Press.

LÜDI, G.et B. PY (1986): *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

MACNAMARA, J. (1967): "The bilingual's linguistic performance: A psychological overview", *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

McLAUGHLIN, B. (1978): *Second-Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

OBLER, L.et M. ALBERT (1978): "A monitor system for bilingual language processing", in: Paradis, M. (éd.), *Aspects of Bilingualism*, Columbia, South Carolina, Hornbeam Press.

PARADIS, M. (1985): "On the representation of two languages in one brain", *Language Sciences*, 7(1), 1-39.

PEAL, E. et W. LAMBERT (1962): "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs*, 76, 546.

PENFIELD, W. (1959): "The learning of languages", in: Penfield, W., Roberts, L., *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

PFAFF, C. (1979): "Constraints on language mixing: Intrasentential code-swiching and borrowing in Spanish/English", *Language*,55, 291-318.

POPLACK, S. (1980): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: Towards a typology of code-switching", *Linguistics*, 18, 581-618.

ROMAINE, S. (1989): *Bilingualism*, London, Blackwell.

SANKOFF, D. et S. POPLACK (1980): "A formal grammar for code-switching", *Centro de Estudios Puertorriquenos Working Papers*, 8, 1-55.

TIMM, L. (1975): "Spanish-English code-switching: el porque y how-not-to", *Romance Philology*, 28, 473-482.

VOLTERRA, V.et T. TAESCHNER (1978): "The acquisition and development of language by bilingual children", *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

WONG-FILLMORE, L. (1976): *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*, Dissertation, Stanford University.

La variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde

Harriet Jisa

Université Lumière - Lyon 2

La variation individuelle

L'acquisition d'une deuxième langue implique un travail actif de construction de la part de l'apprenant. Pendant plusieurs années, la recherche en acquisition d'une deuxième langue, tout comme l'acquisition d'une première langue, était guidée par l'idée que tous les apprenants (ou les enfants) acquièrent les langues de la même façon. Or, la recherche récente a pu mettre en évidence des variations individuelles importantes. Cette variation n'est pas seulement observée dans la vitesse ou la réussite de l'apprentissage, mais aussi dans l'approche des apprenants face à la tâche de construction d'une langue seconde. La variation observée chez les jeunes enfants est attribuée à plusieurs facteurs: le contexte familial et social, l'attitude ou la motivation, et l'aptitude[1] . Il faut prendre en compte également la tâche langagière demandée à l'enfant: l'utilisation d'une langue contextualisée nécessaire pour communiquer oralement dans la vie quotidienne diffère de l'utilisation d'une langue décontextualisée exigée surtout dans des cadres scolaires.

Dans la synthèse de la recherche sur la variation individuelle présentée ici nous allons mettre l'accent sur les processus d'acquisition, ou ce que nous pouvons appeler le travail de l'apprenant. Au lieu de demander "quelles formes et fonctions sont acquises et dans quel ordre?" nous demandons "comment les apprenants acquièrent-ils les formes et les fonctions?" Il s'avère que les enfants diffèrent considérablement en ce qui concerne leur entrée dans le système. Nous ne prétendons pas présenter tous les aspects de la littérature existante sur la variation individuelle. Nos efforts seront consacrés à l'examen des différences observées en début

[1] cf. par exemple, Beebe 1983, Gardner et Lambert 1972, Genessee et Hamayan 1980, Hatch 1974, Naiman, Frohlich, Stern et Todesco 1978, Schuman 1978, Snow et Hoefnagel-Höhle 1978, Swain et Burnaby 1976, Wesche 1981, Wong-Fillmore 1979, 1983, 1991.

d'acquisition, où nous verrons que les enfants diffèrent dans leurs approches.

Le travail de l'apprenant

En début d'acquisition, un apprenant, tout comme un enfant en train d'acquérir sa première langue, n'entend autour de lui qu'une séquence continue de "bruits". Le développement langagier implique un travail considérable sur ces "bruits" afin de découvrir ceux qui lui serviront à la construction de la langue. Dans une séquence de sons donnée, l'apprenant est appelé à traiter plusieurs variables, certaines qui ne sont pas importantes pour la signification, d'autres qui le sont. La notion de voyelle, par exemple, ne fait pas référence à un seul point dans l'espace vocalique, mais en fait à une classe de points dans cet espace. Une distinction phonétique graduelle perçue par l'oreille donne naissance à une classification mentale de classes de sons, les phonèmes. Dans son acquisition, l'apprenant va être appelé à construire pour lui-même des règles d'une phonologie sur la base des données qui lui sont disponibles.

Mais nous ne pouvons pas dire que le traitement de la langue commence et/ou s'arrête au niveau phonologique. Pour arriver à la signification, le locuteur doit aussi reconstituer des unités plus larges que les sons. Il est obligé de segmenter la séquence en unités porteuses de sens, les morphèmes. A partir du signal sonore continu, il est obligé d'extraire et de segmenter des unités linguistiques, c'est-à-dire les morphèmes et les mots qui constituent le signal sonore. Certains sous-systèmes d'une langue donnée peuvent poser des problèmes particuliers de segmentation et d'extraction. Par exemple, en français, la liaison et les pronoms clitiques peuvent entraîner une segmentation erronnée aboutissant à des formes telles que *le navion*, *un soiseau*, *tu me t'aides*. Au problème d'extraction s'ajoute le problème de la représentation. Le traitement de la même séquence de sons peut aussi aboutir à des représentations différentes suivant le contexte syntaxique dans lequel elle se trouve (voir, par exemple, *laide/l'aide*).

Un son n'est jamais traité isolément, mais se trouve emboîté dans d'autres structures, des morphèmes, des mots, des constituants. Notre apprenant a donc besoin de traiter, en temps réel, un ensemble de données de niveaux différents afin de représenter et interpréter les sons, les mots,

les constituants et les structures syntaxiques. Le locuteur ne fait pas appel aux informations provenant d'un seul niveau de représentation linguistique, fut-il phonétique, morphologique ou syntaxique. Traiter la langue nécessite un traitement simultané, où chaque niveau contribue, en parallèle, à fournir de l'information (cf., Caron 1989, Marslen-Wilson 1984, Marslen-Wilson et Tyler 1980).

Jusqu'ici nous n'avons parlé que des niveaux de structures linguistiques. Cependant, heureusement, l'apprenant n'exploite pas seulement des informations provenant des niveaux phonologiques, morphologiques et syntaxiques lorsqu'il cherche le sens d'un énoncé. La représentation du sens dépend, au début de l'acquisition, du contexte. Un énoncé se trouve toujours dans un contexte qui circonscrit en grande partie les supputations nécessaires à la compréhension. Parler et comprendre une langue ne se limite pas au traitement des unités à différents niveaux purement linguistiques. Il s'agit aussi d'utiliser la parole en tant qu'instrument, d'effectuer des actions dans des contextes conversationnels.

Le contexte de l'acquisition

Un des débats dans l'étude du développement chez l'enfant en général, ainsi que dans l'étude de l'acquisition de la langue en particulier, concerne le rôle à attribuer au contexte socioculturel dans lequel le développement se passe (cf., par exemple, Beaudichon 1982, Nicolet, Grossen et Perret-Clermont 1988, Perret-Clermont 1979, Shatz 1982). D'un côté, l'importance du contexte socioculturel et conversationnel dans le développement est minimisé comme facteur explicatif de l'acquisition du langage; de l'autre côté, ce contexte est central.

L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant, ainsi que l'acquisition des langues secondes, a été fortement influencée par l'école générativiste (cf., Gleitman et Wanner 1982) qui souligne l'importance de garder une distinction très nette entre la compétence et la performance. La compétence fait référence à la connaissance intuitive que possède chaque locuteur natif des règles gouvernant sa langue. Cette connaissance permet la génération et la compréhension des phrases jamais produites ou entendues auparavant. La performance, quant à elle, regroupe les processus liés à la production et à la compréhension, qui peuvent être

influencés par la fatigue, la mémoire, la situation, etc. Le but des chercheurs en acquisition est réduit alors à tracer l'évolution de cette compétence afin d'établir les grammaires successives de l'enfant et de mettre en évidence les stades menant à la grammaire de l'adulte de la langue cible.

Cette tâche s'avère particulièrement difficile. Un acquisitionniste travaille sur les productions de l'enfant ou de l'apprenant qui peuvent varier considérablement suivant le contexte verbal et non verbal dans lequel les productions sont élicitées. Toute production langagière dans un contexte donné est intrinsèquement liée aux facteurs qui définissent la situation: les participants, l'activité engagée par les participants, les buts de l'activité, etc. (cf., Bange 1992, Vion 1992, Greenfield 1984, Greenfield et Smith 1976). Le contexte dans lequel la production langagière est saisie joue un rôle très important sur les formes et les fonctions linguistiques répertoriées. Le manque de familiarité entre un enfant et un chercheur adulte peut réduire la production de l'enfant au strict minimum (Labov 1972); l'activité engagée par les participants influence directement les productions langagières des enfants qu'ils soient monolingues[2] ou bilingues[3] . L'étude du développement de la compétence langagière ne nécessite alors pas seulement l'inventaire des structures et fonctions acquises mais aussi la considération des contextes où les formes et les fonctions émergent et se développent.

Le deuxième aspect du travail des générativistes qui a fortement influencé l'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant était l'innéisme. Suivant cette idée l'enfant est prédisposé à acquérir une langue qui obéit aux contraintes formelles opérant dans toute langue humaine. Le dispositif d'acquisition du langage est organisé de façon à permettre l'élaboration progressive des règles de la langue maternelle à partir des énoncés entendus. Suivant cette hypothèse tous les enfants progresseraient dans l'acquisition de la même façon universelle, suivant les mêmes stades,

---

[2] cf. par exemple, Bruner 1985, Cole, Dore, Hall et Dowley 1978, Dore 1978, 1979, Ervin-Tripp 1977.

[3] cf., par exemple, Hatch, Peck, Wagner-Gough 1979, Fantini 1987, Genishi 1981, Hormel, Palij et Aaronson 1987, Lindholm et Padilla 1981, Cummins 1991, Bialystok 1991.

et montrant les mêmes processus. Les différences entre les enfants, si elles existent, devraient être éventuellement observables dans la vitesse d'acquisition, mais pas dans la progression d'un stade à un autre.

Certains résultats de la recherche récente en acquisition mettent en doute l'idée que tous les enfants acquièrent leur langue de la même façon (Bates, Bretherton, et Snyder 1988, Peters 1983). Peut-être l'étude la plus exhaustive de ces variations individuelles chez l'enfant en cours d'acquisition de langue maternelle est celle faite par Bates, Bretherton et Snyder (1988). Au lieu de considérer les différences entre les enfants seulement en termes de produits (par ex., nombre et type de mots dans les vocabulaires actifs, longueur moyenne d'énoncé, etc.), les auteurs essayent de mettre en valeur des mécanismes responsables pour la variation observée dans la production langagière. Les mécanismes responsables de la variation observée sont la variation dans la compréhension, dans la production par imitation ("rote production") et dans la production par analyse ("analysed production"). Au cours de l'acquisition du langage tout enfant est obligé de faire appel aux trois mécanismes. Mais pour des raisons internes à l'enfant, par exemple son tempérament, sa mémoire auditive, ou externes à l'enfant, par exemple le contexte, ou la tâche dans lequel l'enfant se trouve, l'enfant dépendra plus d'un des mécanismes à un moment donné de son développement. Le travail de Bates, Bretherton et Snyder (1988) concerne les enfants âgés de vingt-quatre mois en début d'acquisition de leur première langue. Toutefois, nous trouvons trace de ces trois mécanismes dans la littérature concernant l'acquisition d'une langue seconde chez le jeune enfant.

La variation dans l'acquisition d'une deuxième langue

Un des facteurs le plus souvent mentionné à propos de variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde est l'âge. Plusieurs explications ont été proposées afin d'expliquer la supériorité de jeunes enfants sur les adolescents ou les adultes face à la tâche d'acquérir une deuxième langue. Certains arguments autour de la notion d'une période critique pour la capacité langagière soulignent la plus grande plasticité du cerveau chez le jeune enfant avant l'adolescence (Lennenberg 1967, Seliger 1978). D'autres considèrent que la période critique, située autour de l'adolescence est moins importante du point du vue neurophysiologique

que du point de vue cognitif (Rosansky 1975, Felix 1981). La capacité de l'adolescent à construire des hypothèses abstraites peut inhiber la capacité naturelle à acquérir une langue caractéristique des enfants plus jeunes. Les adultes et les adolescents ont une capacité d'analyse plus importante face à la tâche de segmenter et d'extraire les unités linguistiques pertinentes en langue seconde. Cette capacité leur donne, en début d'acquisition, un avantage. Néanmoins, même si en début d'acquisition les adolescents et les adultes semblent dépasser les jeunes enfants en production de certains aspects de la morphologie syntaxique, ce décalage semble disparaître avec le temps: les jeunes enfants dépassent les adultes à long terme (Krashen, Long et Scarcella 1979).

Il est important de prendre en compte également que les contextes conversationnels dans lesquels les enfants et les adultes se trouvent, diffèrent considérablement. La langue utilisée par les adultes en interaction avec des enfants est adaptée et modifiée dans ses différents aspects: prosodie, phonologie, lexique, syntaxe et contenu sémantique (cf., Rondal 1983). Même si les chercheurs divergent dans les interprétations concernant le rôle exact de ce discours modulé sur l'acquisition des aspects formels de la langue, tous sont d'accord pour dire que les conversations adulte-adulte diffèrent des conversations adulte-enfant dans un aspect important: les conversations adulte-enfant exploitent le contexte non-verbal. Les participants parlent de "moi", de "toi", d'"ici" et de "maintenant".

Le contextes conversationnels enfant-enfant sont aussi différents des contextes conversationnels adulte-adulte. Les conversations enfant-enfant sont en général très contextualisées par les jeux qu'elles accompagnent. Elles sont centrées sur les actions en cours et remplies de routines et de répétitions (Hatch, Peck, Wagner-Gough 1979). Les contextes de jeux fournissent à l'enfant un cadre où le traitement du signal est facilité par le fait que le non-verbal soutient le verbal. Quand les enfants jouent, ils parlent d'activités qu'ils sont en train de faire, des objets qu'ils sont en train de manipuler. Etant donné que le contenu du verbal coincide avec le non-verbal, le problème de "mapping" (établir les correspondances entre sons et sens) est alors facilité.

La compréhension au moins partielle de la langue est nécessaire pour démarrer le travail de segmentation et d'extraction. Il faut une certaine masse de choses comprises avant de commencer ce travail. Wong-Fillmore (1979) a étudié des enfants hispanophones âgés de 5 à 7 ans en cours d'acquisition de l'anglais comme langue seconde. Elle identifie des stratégies sociales et cognitives qui semblent faciliter l'acquisition. Une des stratégies sociales est "faites partie d'un groupe et faites semblant de comprendre même si vous ne comprenez pas". Elle lie cette stratégie sociale à une stratégie cognitive: "présupposez que les choses dites sont pertinentes pour la situation actuelle, autrement dit "devinez"". La vie d'un enfant est centrée sur ses jeux et un problème majeur à résoudre pour lui est d'ordre social. Comment peut-il jouer avec des locuteurs de la langue cible sans parler la langue cible? Sa solution: faire semblant de comprendre. Son but n'est pas de communiquer, mais de participer au jeux.

Cette stratégie n'est pas sans retombée sur l'acqusition. Les contraintes du comportement approprié adulte ne permettent pas des heures de participation non-verbale: l'adulte est contraint à communiquer et son travail initial est un travail analytique de décorticage de la langue en unités porteuses de sens. Le travail initial chez l'enfant est par contre un travail social.

Un facteur tel que l'âge de l'apprenant, donc, se décompose, en fait, en plusieurs sous-facteurs en ce qui concerne le processus d'acquisition: différents rôles qui assument la compréhension suivant les contraintes du comportement social ou les facteurs de la situation qui facilitent ou non le traitement du signal. Toutefois, le fait d'être un adulte ne garantit pas l'échec, le fait d'être un enfant ne garantit pas la réussite (cf., Klein 1989: 20-22).

Il y a plusieurs années déjà que Hatch (1974) a suggéré qu'il y a deux groupes d'apprenants de langue seconde: "rule-learners" et "data-gatherers". Les "rule-learners" semblent exploiter des systèmes langagiers plutôt limités et ordonnés afin de produire des énoncés conformes aux règles existant dans leurs systèmes. Leur développement peut être caractérisé comme une progression ordonnée par stades. Ils n'utilisent pas certaines formes avant de les avoir comprises et analysées. Les "data-

gatherers" utilisent un système mélangé comportant des formes analysées et générées par des règles ainsi qu'une forte proportion de formes non analysées et seulement partiellement comprises. Leur production langagière ne se prête que partiellement à une analyse en système réglé. Ces derniers semblent orientés vers la langue comme moyen de contact social tandis que les "rule-learners" semblent orientés vers la langue comme système linguistique.

Wong-Fillmore (1976) a observé, chez des enfants hispanophones âgés de 5 à 7 ans en train d'acquérir l'anglais, des variations individuelles importantes dans la disposition à utiliser une langue seconde. Certains enfants n'ont pas peur de prendre le risque de s'exprimer tant bien que mal dans la nouvelle langue. D'autres sont plus réticents à s'exprimer et préfèrent attendre de se sentir relativement sûrs d'eux. Bien évidemment, cette différence d'attitude entre ceux qui sont prêts à prendre des risques et ceux qui ne le sont pas, couvre un éventail très large de comportements qui ne sont pas toujours directement liés à la langue, mais qui ont un effet sur son acquisition.

Dans son étude Wong-Fillmore décrit le profil d'acquisition spectaculaire d'une fille extrêmement motivée par une pression d'intégration. Elle compare l'acquisition rapide de cette fille à l'acquisition lente et pénible d'un petit garçon qui refusait le contact avec des locuteurs camarades de jeux. Ce garçon ne refusait pas la tâche d'apprendre: il demandait constamment des renseignements linguistiques auprès de ses institutrices et des chercheurs adultes.

L'étude de Wong-Fillmore (1979) a pu mettre en évidence une autre stratégie sociale et interactive qui consistait en "donnez l'impression - avec peu de mots - que vous pouvez parler la langue." Pour que l'acquisition puisse avoir lieu, il faut que l'apprenant et les locuteurs de la langue cible créent des contextes sociaux où la communication dans la langue seconde est possible et désirée. Ces contacts facilitent l'accès à un 'input compréhensible' et peut déclencher chez l'apprenant le travail cognitif nécessaire à faire face à la tâche d'apprendre la langue. Pour apprendre une langue, les apprenants ont besoin d'avoir un contact où ils puissent observer à la fois comment la langue est structurée, et comment la langue est utilisée. Dans ces contacts, les apprenants signalent également

aux locuteurs natifs la nécessité de ces derniers d'adapter leur langue aux besoins de l'apprenant.

Pour l'apprenant, il s'agit de trouver certaines expressions qu'il puisse comprendre et commencer à utiliser. L'apprenant recherche les unités récurrentes ou les formules, pour ensuite pouvoir dire le maximum avec le peu de connaissances qu'il a de la langue cible. Parmi les expressions observées en début d'acquisition par Wong-Fillmore (1979: 209) on note:

- des expressions qui donnent l'impression que l'apprenant sait ce qui se passe dans la situation
  ah bon, et alors?,
- des expressions qui facilitent la participation dans les jeux
  à moi, moi d'abord, pas juste
- des expressions qui leur permettent de demander clarification ou confirmation
  qu'est-ce que t'as dit?, comment tu fais?

Wong-Fillmore propose que ce type de langage est extrêmement important: il permet aux enfants de participer activement aux échanges avec des locuteurs natifs. Les expressions soutiennent les activités non-verbales (des jeux) très contextualisées que les enfants maîtrisent et grâce auxquelles les enfants peuvent découvrir les conditions pragmatiques de leur utilisation. Mais encore plus important, bien qu'au début ces structures soient des structures préfabriquées, des unités non analysées, elles fournissent les bases du travail linguistique d'extraction et de segmentation nécessaire à l'acquisition (Klein 1989).

La recherche sur la variation individuelle en acquisition d'une langue première a pu identifier deux approches dans l'acquisition d'une langue: une stratégie analytique ("Analytic") et une stratégie globale ("Gestalt")[4] . Ce serait une erreur de classer les enfants de façon rigide dans une stratégie ou dans l'autre. L'acquisition d'une langue fait appel aux deux stratégies. Une stratégie analytique d'acquisition peut être caractérisée par

[4] Il existe une certaine variation dans la terminologie utilisée pour décrire ce phénomène. L'opposition "Analytic/Holistic" est utilisée par Bretherton et al. (1983); Horgan (1980) utilise l'opposition "Nounlovers/Noun-leavers"; l'opposition "Referentiel/Expressive" est utilisée par Nelson (1981); Peters (1983) utilise l'opposition "Analytic/Gestalt".

une progression développementale des "parties vers le tout." L'enfant analytique prend le mot comme unité de base. Il progresse, ensuite, vers l'énoncé à deux mots, à trois mots, etc. La stratégie globale est schématisée par une progression du "tout vers les parties". L'unité de base se présente sous la forme de structures non analysées.

Chez les enfants en train d'acquérir une deuxième langue, nous trouvons trace de ces deux stratégies. Wong-Fillmore a suivi dans le temps le développement de certaines structures préfabriquées. Son travail met en évidence un travail de décomposition des structures préfabriquées suivi d'un travail de recomposition sur des bases nouvelles. Un exemple tiré d'un des sujets de Wong-Fillmore (1979: 213-215) est utile. Au début la forme *how-do-you-do-dese* ("comment tu fais ça?") était utilisée en combinaison avec des syntagmes nominaux, *how-do-you-do-dese little tortillas?* ("comment tu fais ça petits tortillas?") et des syntagmes prépositionnels, *how-do-you-do-dese in English?*(comment tu fais ça en anglais?"). Par la suite *do dese* se sépare, la forme commence à se décomposer et elle est combinée avec des syntagmes verbaux, *how-do-you make the flower?* ("comment tu fais la fleur?"). Il y a également variation à l'intérieur de la forme, *how-did-you lost it?* ("comment tu l'as perdu?"). Il est important de noter que même s'il y a variation à l'intérieur de la structure, les contraintes entre la forme préfabriquée et le reste de la phrase ne sont pas maîtrisées; en anglais le morphème *do* porte la marque du temps à l'interrogatif, le verbe dans la phrase n'est pas fléchit pour le temps.[5] Ensuite le pronom sujet *you* se sépare et il y a davantage de variations sur le morphème *do*, par ex., *how-do cut it?* ("comment le coupe?"), *how-did dese work?* ("comment ça marchai(en)t?"). Finalement, *how* est séparé et donne lieu à des phrases comme *how will take off paste?* ("comment va enlever la colle?"). Par rapport aux structures précédentes utilisées en début d'acquisition (par ex., *how-do-you-do-dese in English?* ou *how-do-you make the flower?*), les dernières phrases (*how will take off paste?*) ne sont pas conformes aux normes de la langue cible. A priori, le développement vers des formes non appropriées après la production des formes appropriées peut être vu

[5] La forme appropriée dans la langue cible est *how did* (passé) *you lose* (non fléchi) *it?*

comme une régression dans l'acquisition. Mais du point de vue du travail de segmentation chez l'apprenant cela peut être vu comme une progression allant d'une forme non analysée à une forme produite par analyse. Après le travail de décomposition de la forme préfabriquée, la maîtrise du morphème *do* et les phrases interrogatives peut devenir un travail de construction des règles.

Nicholas (1985) souligne l'importance de regarder les structures préfabriquées non seulement en tant que structures, mais également en tant que fonction. Il note que certaines de ces structures, celles qui ont la fonction d'attirer l'attention d'un interlocuteur, peuvent être d'une grande utilité. Un exemple tiré du corpus d'une étude que notre équipe a menée au Collège International à Lyon, illustre bien ce propos. Sam, un adolescent anglophone, un de nos sujets les plus lents dans son acquisition du français, n'a utilisé pendant les premiers mois que l'intonation pour encoder les très rares questions qu'il posait. A partir du cinquième mois, on commence à avoir beaucoup plus de questions initiées par Sam qui ont la forme "*qu'est-ce que* + Phrase".

qu'est-ce que c'est métier?

qu'est-ce que tu fais dans America?

qu'est-ce que tu fais le sport?

Sam semble avoir trouvé la formule *qu'est-ce que* comme marqueur de l'interrogatif.

L'utilisation de la formule *qu'est-ce que* pour initier une question lui offre plus de moyens d'initier l'interaction, notamment en ce qui concerne le thème de l'interaction. Selon Nicholas (1985), si le thème est introduit par l'apprenant, la probabilité de compréhension augmente puisque le nombre de choses inconnues sera réduit. Grâce à la plus grande probabilité de compréhension, l'apprenant peut se concentrer sur les moyens linguistiques employés par son interlocuteur. Cela augmente les possibilités qu'a l'apprenant de systématiser et d'incorporer de nouvelles connaissances dans son interlangue. Les structures préfabriquées peuvent donc faciliter l'interaction et par la suite favoriser l'élaboration d'un répertoire linguistique.

Conclusion

Chaque enfant, au cours de son acquisition du langage est tôt ou tard contraint de résoudre le problème linguistique d'extraction et de segmentation des unités de la langue à construire. Pendant plusieurs années la recherche en acquisition, soucieuse de mettre l'accent sur les aspects universels de l'acquisition, a ignoré la variation entre les individus dans les processus de construction. Nous avons passé en revue rapidement certains paramètres de variation constatés en début d'acquisition afin de montrer comment les enfants peuvent différer dans leurs approches à la tâche à apprendre une deuxième langue. Pour certains enfants une compréhension partielle suffit si elle permet la participation sociale. Pour d'autres une compréhension partielle ne suffit pas. Certains enfants semblent disposés à utiliser des phrases non analysées comme stratégie de production et de participation. D'autres semblent plus orientés vers une analyse complète avant de produire.

L'étude de la variation individuelle dans l'acquisition du langage constitue un domaine de recherche très actif actuellement. De nouvelles voies de recherche interdisciplinaires s'ouvrent et nous poussent à poser plusieurs questions. Quelles sont les relations entre des différences observées dans l'acquisition du langage et d'autres domaines du développement, tel que le social et l'affectif (Huteau 1985), la résolution des problèmes en général (Kagan et Kogan 1970), la mémoire et la perception globale ou articulée (dépendance-indépendance du champ) (Huteau 1987)? Les réponses à ces questions doivent contribuer considérablement à notre connaissance des processus d'apprentissage ainsi qu'au développement de programmes d'intervention langagière des institutions scolaires et cliniques dans les années à venir.

Bibliographie

BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris: Hatier.

BATES, E., I. BRETHERTON, L. SNYDER (1988): *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*, Cambridge: Cambridge University Press.

BEAUDICHON, J. (1982): *La communication sociale chez l'enfant*, Paris: PUF.

BEEBE, L. M. (1983): "Risk-taking and the language learner", in: SELIGER, H., LONG, M. (eds): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.

BIALYSTOK, E. (1991): "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency", in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.

BRETHERTON, I., S. MCNEW, L. SNYDER ET E. BATES (1983): "Individual differences at 20 months: Analytic and holistic strategies in language acquisition", *Journal of Child Language* 10: 293-320.

BRUNER, J. S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition", in: FORGAS, J. P. (ed): *Language and Social Situations*, New York: Springer-Verlag, 31-46.

CARON, J. (1989): *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.

COLE, M. J. DORE, W. HALL ET G. DOWLEY (1978): "Situation and task in young children's talk", *Discourse Processes* 1: 119-176.

CUMMINS, J. (1991): "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language Processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 70-89.

DORE, J. (1978): "Variation in preschool children's conversational performance", in: NELSON, K. E. (ed.), *Children's Language*, Volume 1, New York: Gardner Press, 397-444.

DORE, J. (1979): "Conversation and preschool language development", in: FLETCHER, P., GARMAN, M. (eds): *Language acquisition*, 2ème édition, Cambridge: Cambridge University Press, 337-362.

ERVIN-TRIPP, S. (1977): "Wait for me, roller-skate!", in: ERVIN-TRIPP, S. ET MITCHELL-KERNAN, C. (eds): *Child Discourse*, New York: Academic Press.

FANTINI, A. A. (1987): "Bilingual behavior and social cues: Case studies of two bilingual children", in: PARADIS, M. (ed): *Aspects of Bilingualism*, Columbia, South Carolina: Hornbeam, 283-301.

FELIX, S. (1981): "Competing cognitive structure in second language acquisition", Conférence présentée à The European-North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Acquisition Research, Lake Arrowhead, California, septembre.

GARDNER, R. C., W. C. LAMBERT (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

GENESSEE, F., E. HAMAYAN (1980): "Individual differences in second language learning", *Applied Psycholinguistics*, 1:1: 95-110.

GENISHI, C. (1981): "Code-Switching in Chicano six-year-olds", in: DURAN, R. P. (ed): *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, N.J.: Ablex, 133-152.

GLEITMAN, L. R., E. WANNER (1982): "Language acquisition: the state of the art", in: WANNER, E., GLEITMAN, L. R. (eds): *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, 3-48.

GREENFIELD, P. M., J. SMITH (1976): *The structure of communication in early language development*, New York: Academic Press.

GREENFIELD, P. M. (1984): "A theory of the teacher in the learning activities of everyday life", in: ROGOFF, B., LAVE, J. (eds): *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 117-138.

HATCH, E. (1974): "Second language learning-universals?", *Working Papers on Bilingualism* 3: 1-18.

HATCH, E. S. PECK ET J. WAGNER-GOUGH (1979): "A look at process in child second-language acquisition", in: OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. B. (eds): *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, 269-278.

HORGAN, D. (1980): "Nouns: love 'em or leave 'em", in: TELLER, V., WHITE, S. J. (eds): *Studies in child language and multilingualism*, New York: Annals of the New York Academy of Sciences.

HORMEL, P. M. PALIJ ET D. AARONSON (1987): *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, cognitive, and social development*, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.

HUTEAU, M. (1985): *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF.

HUTEAU, M. (1987): *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, Presses Universitaires de Lille.

KAGAN, J., N. KOGAN (1970): Individual variations in cognitive processes. in: MUSSEN, P. (ed): *Carmichaels's Manual of Child Psychology*, Vol. 1, New York, Wiley, 1273-1365.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère, Paris*: Armand Collin.

KRASHEN, S., M. A. LONG ET R. SCARCELLA (1979): "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition", *TESOL Quarterly* 13: 573-82.

LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*, Philadelphia: University of Pennsylvannia Press

LENNENBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*, New York: Wiley and Sons.

LINDHOLM, K.J., A.M. PADILLA (1978): "Language mixing in bilingual children", *Journal of Child Language* 5: 327-335.

MARSLEN-WILSON, W. (1984): "Function and process in Spoken word recognition: a tutorial review", in: BOUMA, H., BOUWHUIS, D. (eds): *Attention and performance X: Control of language processes*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 125-150.

MARSLEN-WILSON, W., L. K. TYLER (1980): "The temporal structure of spoken language understanding", *Cognition* 8: 1-71.

NAIMAN, N. M. FROHLICH, H. STERN ET A. TODESCO (1978): *The good language learner*, Research in Education (N° 7) Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

NELSON, K. (1981): "Individual differences in language development: Implications for development and language", *Developmental Psychology* 17: 170-187.

NICHOLAS, H. R. (1985): "Learner Variations and the Teachability Hypothesis", in: HYLTENSTAM, K. (ed): *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 177-195.

NICOLET, M., M. GROSSEN, A-N. PERRET-CLERMONT (1988): "Testons-nous des compétences cognitives? Contribution psychosociologique à l'analyse de la situation de test à travers l'étude de conduites aux épreuves opératoires piagétiennes", *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 1: 71-91.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Collection Exploration, Lang, Berne (3ème édition 1986).

PETERS, A. M. (1983): *The units of language acquisition*, New York: Academic Press.

RONDAL, J.A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles: Pierre Mardaga.

ROSANSKY, E. J. (1975): "The critical period for the acquisition of language. Some cognitive developmental considerations", *Working papers on Bilingualism* 6: 92-102.

SCHUMAN, J. H. (1978): "The acculturation model for second-language acquisition", in: GINGRAS, R. C. (ed): *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, W. Virginia: Center for Applied Linguistics.

SELIGER, H. W. (1978): "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning", in: RICHIE, W. C. (ed): *Second language acquisition research: Issues and implications*, New York: Academic Press.

SHATZ, M. (1982): "On mechanisms of language acquisition: can features of the communication environment account for development?", in: WARNER, E., GLEITMAN, L. (eds): *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press.

SNOW, C., K. HOEFNAGEL-HÖHLE (1978): "Age differences in second language learning", in: HATCH, E. (ed): *Second language acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House, 333-346.

SWAIN, M., B. BURNABY (1976): "Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study", *Working papers on bilingualism* 11: 76-90.

VION, R. (1992): *La communication verbale: analyse des interactions*, Paris: Hachette.

WESCHE, M. B. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems", in: DILLER, K. C. (ed): *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, MA: Newbury House.

WONG-FILLMORE, L. (1979): "Individual differences in second language acquisition", in: FILLMORE, C., KEMPLER, J. D., WANG, W. S-Y. (eds): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, Academic Press, 203-228.

WONG-FILLMORE, L. (1983): "The language learner as an individual", in: CLARKE, M., HANDSCOMBE, J. (eds): *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning and teaching*, Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

WONG-FILLMORE, L. (1991): Second-language learning in children: a model of language learning in social context, in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 49-69.

Un bilinguisme particulier
Français / langue des signes

Claire Dunant-Sauvin, Jean-François Chavaillaz

Logopédistes au Service médico-pédagogique à Genève
Ecole de Montbrillant.

Nous allons essayer de comparer le bilinguisme courant ou oral (deux langues orales) chez des enfants entendants au bilinguisme bimodal (une langue des signes et une langue orale) chez des enfants sourds.

Nous aborderons quelques aspects de cette comparaison des points de vue sociologique, linguistique puis sur le plan de l'acquisition des langues.

Nous évoquerons ensuite l'influence d'une structure bilingue sur notre pratique de logopédiste et sur l'acquisition du français par des enfants sourds.

Point de vue sociologique

Nous allons en premier lieu aborder certains aspects socio-culturels et socio-psychologiques qui nous paraissent importants pour relever les conditions de l'accès à un bilinguisme français-langue des signes française (LSF).

L'être humain étant un être social, il ne peut se passer de relations à l'autre. Le processus de socialisation va intégrer l'individu à une société donnée. Si cette société est multilingue, un multilinguisme se développe dans la mesure où des conditions d'ordre essentiellement socio-culturel sont remplies; ceci pour un bilinguisme entre deux langues orales.Dans cette socialisation l'enfant va reporter certaines caractéristiques, certaines valeurs propres de son groupe d'origine (sa famille, son groupe social) sur le nouveau groupe d'intégration.

L'individu ne prendra évidemment conscience de sa propre identité culturelle que dans la mesure où il aura connaissance d'autres groupes culturels distincts à l'intérieur ou à l'extérieur de la société dans laquelle il vit. Son identité biculturelle se créera en fonction des différences constatées dans les deux communautés auxquelles il sera confronté.

Certaines valeurs occupent une place centrale dans l'élaboration de l'identité culturelle d'un groupe alors qu'elles n'auront qu'une importance moindre pour un autre groupe.

Dans la communauté italienne australienne, par exemple, (Smolicz, 1979[1]), la famille, la religion et la langue représentent trois valeurs centrales alors que pour la communauté juive de ce même pays, la religion, le patrimoine culturel et l'historicité sont essentielles; la langue n'appartenant pas à ces valeurs centrales.

Pour certaines communautés (comme les Flamands de Belgique ou les Québécois du Canada), le groupe social ne s'identifie que par la langue ou la valorisation de son accent (le cas des Gallois qui ne parlent que l'anglais).

Selon Hamers (1983), certaines des caractéristiques de cette identité culturelle (ethnique) favorisent le développement d'une compétence dans la langue de l'autre communauté:

- l'identification positive aux deux communautés
  Ex.: l'émigré italien en Australie: je tiens à préserver mes relations familiales et j'ai choisi de venir en Australie pour y travailler

- la perception de la langue comme valeur centrale
  Ex.: ma langue italienne est forte culturellement; la langue anglaise permet des contacts indispensables dans le travail

- la perception de l'évolution des rapports de force
  Ex.: j'ai ma place dans ce pays tout autant qu'un natif monolingue

- la perception claire des limites bien définies des deux groupes linguistiques (une langue d'origine riche culturellement et une langue d'adoption pour les relations professionnelles en rapport de complémentarité).

Que se passe-t-il dans le cas de l'accès à un bilinguisme langue orale-langue des signes?

[1] Cité dans Hamers et Blanc (1983).

Etant donné que 90% des enfants sourds naissent de parents entendants la comparaison serait à établir avec un bilinguisme de famille migrante mais la nécessité d'acquisition de deux langues n'est pas liée à une contrainte d'ordre social (immigration pour raison politique, économique) mais liée à la déficience (*Je suis sourd, j'ai besoin de la communauté des sourds, je dois m'intégrer dans la vie socio-économique, donc apprendre la langue orale).*

Dans une famille où naît un enfant sourd, les caractéristiques d'identification sont donc dépendantes de la vision qu'ont les parents de la déficience de leur enfant[2] et des choix pédago-thérapeutiques sous-jacents proposés; il peut y avoir d'emblée choix d'une rencontre avec la communauté sourde mais cette rencontre n'est pas aisée. Cette communauté est souvent inconnue, méconnue et surtout non-reconnue comme minorité linguistique; la langue y occupe une valeur centrale mais au lieu de marquer la culture (Lüdi et Py, 1986), aux yeux de l'entendant, elle marque avant tout la surdité ("il ne parle pas"; terme sourd-muet). Sur le plan psychologique, cette rencontre peut devenir aussi "une expérience déroutante et angoissante...on est face à un double mouvement de fascination et de répulsion" (Zwahlen, à paraître).

Ce choix de "rencontre" dans le cas de parents entendants d'enfants sourds est dépendant de plusieurs facteurs:

- comme nous venons de le voir, de la vision de la surdité par les parents
- des informations fournies sur la communauté des sourds (média, spécialistes consultés...)
- du degré de surdité et des pronostics de récupération
- de la perception des limites des moyens technologiques et pédago-thérapeutiques (prothèses et méthodes)
- d'un choix de langue comme valeur centrale, d'où découle le choix d'un bilinguisme bimodal: la langue orale, par souci d'intégration socio-professionnelle, et pour des raisons linguistiques et de communication la langue des signes.

---

[2] Meadow (1967)[in: Rondal et Seron, 1982] relève des réactions différentes entre parents entendants et parents sourds face à la surdité de leur enfant: pour la majorité des parents entendants, la difficulté majeure des enfants est liée à une incapacité de parler alors que pour les parents sourds, elle est liée à une incapacité d'entendre.

C'est en fonction de l'un ou l'autre de ces facteurs que les parents choisiront plutôt un monolinguisme oral, un monolinguisme gestuel ou un bilinguisme bimodal.

Ce bilinguisme peut se réaliser de manières très différentes selon les familles; dans les faits, nous avons observé:

1. Des parents qui ont "émigré" totalement vers la LSF en sous-estimant le rôle du français oral voire du français écrit; l'enfant malgré ses compétences linguistiques et ses restes auditifs acquérait difficilement le français, n'étant confronté à ce dernier qu'à l'école et, le plus souvent, en situation d'enseignement.

2. Des parents qui ont instauré un bilinguisme familial, chacun d'eux choisissant l'usage d'une langue différente; l'enfant a pu développer un bilinguisme avec cependant un net écart entre les deux langues. Le membre de la famille ayant choisi l'oral s'est vite senti "frustré" dans la communication lorsque l'enfant a atteint l'âge de 4 ans.

3. Des parents qui ont choisi de devenir eux-même bilingues et d'adapter le choix de langue aux situations de communication et au niveau de langue de l'enfant (déséquilibre dans un premier temps entre oral et gestuel); certains ont donné une importance que nous croyons fondamentale aux grands-parents; les grand-parents paternels par exemple ont choisi d'apprendre la LSF, les grands-parents maternels ont gardé l'oral sans apprentissage de la LSF et ont pu conserver des contacts réguliers et proches avec leur petit-fils.

Une structure scolaire bilingue doit s'adapter à ces différents types de choix des parents et travailler en lien étroit avec eux sachant que le but d'une école bilingue pour enfants sourds n'est pas d'offrir une éducation transitoire (qui permet aux enfants d'une minorité linguistique comme aux USA d'acquérir la langue majoritaire avec abandon de la langue d'origine, qui est aussi le choix de certaines écoles pour enfants sourds), mais une structure favorisant l'acquisition de deux langues dans une perspective à long terme (intégration complète de l'individu dans la société et acquisition d'une identité biculturelle nouvelle qui intègre la surdité).

Point de vue linguistique

Nous appellerons le bilinguisme français et langue des signes française (LSF) bilinguisme bimodal, puisqu'une langue emprunte la modalité visuo-gestuelle et l'autre la modalité auditivo-orale.

Lorsque nous parlons de bilinguisme chez des enfants sourds, nous savons qu'une troisième langue est souvent présente (portugais, italien, bengali, etc.) mais nous avons trop peu de contrôle et d'observations sur son utilisation pour pouvoir en dire quelque chose d'intéressant.

Si nous comparons le bilinguisme bimodal chez des sourds et le bilinguisme courant, nous trouvons bien sûr des points communs. En effet le sourd se trouve dans des situations où seule la LSF est utilisée, ou bien seul le français oral est utilisé, ou encore dans un échange entre deux bilingues avec recours au code-switching ou à des emprunts.

Ce qui est différent, c'est que les sourds, lorsqu'ils pratiquent la LSF, sont le plus souvent, par la force des choses, entre interlocuteurs bilingues (Grosjean,).

Un autre point diffère passablement entre ces deux bilinguismes, c'est la place de l'écrit dans les échanges. En effet, l'écrit est beaucoup plus utilisé dans les échanges entre sourds et entendants pour des raisons d'intelligibilité du message, ainsi qu'entre sourds (téléscrit). Il est parfois utilisé dans la communication directe en plus de l'oral ou à la place de l'oral et également dans les échanges en LSF.

Evidemment, le fait que seul le français possède une forme écrite crée plus de situations de passage d'une langue à l'autre:

- résumé en français écrit d'une discussion qui a eu lieu en LSF,
- discussion en LSF à propos d'un texte écrit,
- prise de notes.

Ce type de situations est courant entre adultes mais aussi dans des situations scolaires avec des enfants et entre enfants.

On ne peut pas comparer ce fait de bilinguisme à ce qui peut se passer dans une école bilingue français/anglais par exemple mais peut-être à ce qui se passe dans des pays où la langue courante est parlée et où seule la langue officielle est écrite.

Dans une école pour enfants sourds, l'écrit est utilisé pour communiquer plus tôt et plus souvent que dans une école ordinaire. Face à un texte écrit, déjà les petits enfants font des commentaires et posent des questions en LSF.

L'usage de l'alphabet dactylologique crée encore des situations entre deux langues, car par sa forme, il appartient à la LSF (chaque lettre est représentée par une configuration appartenant à la LSF) mais il sert à épeler des mots français.

Nous allons comparer le phénomène du "parler bilingue" dans les différents bilinguismes.

Deux entendants bilingues qui conversent peuvent se placer à différents points du continuum dont parle F. Grosjean (cf. dans ce numéro): à un bout du continuum ils utilisent une seule langue pour leurs échanges, à l'autre bout, ils passent d'une langue à l'autre selon les règles du code-switching, et entre deux on trouve toutes les nuances possibles de code-switching. Un sourd et un entendant tous deux bilingues LSF/langue orale, ou deux sourds bilingues peuvent procéder de même. Ils peuvent communiquer uniquement en LSF ou en empruntant des mots ou des structures au français par la modalité orale (lecture labiale) ou écrite (crayon ou dactylologie); ils peuvent à l'inverse, parler français en empruntant ses signes à la LSF.

On trouve aussi des interférences. Elles peuvent être lexicales (erreur dans le choix du signe *profiter* en LSF due au double sens du mot en français), morphologiques (utilisation à tort du signe *beaucoup* en LSF alors que c'est le signe lui-même qui doit être modifié (j'aime beaucoup); il y a aussi des interférences d'idiomes (*Tu as déjà touché l'Amérique?* traduction littérale d'une expression LSF qui veut dire *es-tu déjà allé en Amérique?*).

Cependant, la possibilité physique de superposer les deux codes (prononcer un mot français en même temps qu'on émet le signe correspondant) est spécifique au "parler bilingue bimodal". Ce phénomène est possible pour des mots ou pour des expressions mais pas pour une phrase complète à cause des syntaxes différentes: non seulement l'ordre des mots est différent de l'ordre des signes comme entre deux langues orales, mais les langues orales sont produites selon le principe de linéarité (un mot

après l'autre), alors que les LS ont une syntaxe qui utilise la simultanéité dans l'espace (dans un même mouvement, on peut avoir le sujet, le verbe et le complément). Cette superposition des deux codes s'utilise surtout lorsqu'un des interlocuteurs maîtrise mal la LSF ou en présence d'une tierce personne ne connaissant que le français. Mais il y a aussi des risques à utiliser ce mode d'expression, car si une personne s'exprime en français en superposant les signes sur chaque mot (sauf les articles, prépositions, désinences qui n'existent pas sous cette forme en LSF), seul l'interlocuteur qui connaît très bien le français peut comprendre, ce qui n'est pas le cas d'un enfant en phase d'acquisition du français. En effet si l'on ne saisit que les signes produits dans l'ordre des mots français, le message est alors incompréhensible; il faut avoir une connaissance de la structure du français pour pouvoir suppléer à tout ce qui n'est pas visible. En tant que professionnels face à des enfants sourds, il faut être conscient de ce problème. Bien sûr dans une situation connue avec des connaissances partagées et en utilisant le contexte et toutes les aides à la communication, cela peut fonctionner, mais il ne faut pas garder l'illusion qu'on transmet un message linguistique complet aux enfants.

Lorsque les échanges ont lieu en français, ils peuvent emprunter plusieurs modes:

-l'oral avec ou sans aide à la lecture labiale,
-l'écrit,
-la dactylologie (épellation digitale),
-le français dit "signé" (comme décrit plus haut).

Acquisition des langues

Pour commencer, observons ce qui est commun au bilinguisme courant et au bilinguisme bimodal en période d'acquisition.

Dans les deux cas, les capacités acquises dans une langue sont utilisables dans l'autre langue.

- La capacité d'utiliser les différentes fonctions de la langue; lorsque toutes les fonctions sont utilisées en LSF, elles sont aussi utilisables en français, même si dans cette dernière langue, l'enfant n'en est qu'en début d'acquisition. Des jeunes enfants qui font en LSF des jeux de signes, des

plaisanteries, racontent des histoires d'imagination, de fantasme, de toute puissance, etc., peuvent les exprimer ou les admettre également en français, malgré leur peu de moyens dans cette langue. L'humour véhiculé par la langue, la possibilité d'écrire des choses fausses notamment sont difficiles à admettre chez la plupart des enfants sourds qui n'apprennent que le français, non pas parce qu'ils sont sourds mais parce qu'il est plus difficile de manier ces notions dans une langue qu'on n'acquiert pas naturellement mais qu'on apprend difficilement.

- Les capacités métalinguistiques, la faculté de prendre du recul face à la langue, de l'analyser s'appliquent aussi bien à la LSF qu'au français, même si celui-ci est peu développé.
Par exemple, pouvoir analyser la phrase *Paul est une fille* comme une phrase affirmative bien qu'elle soit fausse sur le plan du sens, pouvoir traiter des mots en fonction de leur rôle dans la phrase et non de leur signification, etc...

Les mêmes caractéristiques d'appropriation d'une langue chez un enfant se retrouvent en LSF et en français. Un enfant a, en LSF, de la peine à analyser, comparer, généraliser, extraire des règles, etc.; en français, il apprend facilement des modèles mais généralise peu. Un autre enfant, au contraire, analyse et explique facilement les règles qu'il a découvertes seul en LSF; en français, il préfère également analyser, chercher des exceptions, appliquer des règles mais peine à apprendre des formes par coeur.

Comparable aussi le fait que la présence de deux langues n'embrouille pas les enfants. Ils ne mélangent pas, même si comme l'a bien décrit V. Volterra et al. (1984), dans une première phase, l'enfant construit son système avec les deux langues avant de les séparer tout à fait.

Comparable encore le fait qu'on trouve des interférences d'une langue à l'autre. Interférences qui, comme l'a montré C. Othenin-Girard (1990), n'en sont souvent pas, mais sont en réalité des faits de développement. Voici quelques exemples:

Un enfant a tendance à dire *chaud pas, vrai pas* comme en LSF, et bien sûr, il se fait reprendre. A l'âge de 8 ans, il demande systématiquement dans quel ordre il doit écrire le nom et l'adjectif: *j'écris fille petite ou petite fille?*

La phrase *il est parti pourquoi il était malade* pourrait faire penser à une influence de la LSF, puisque la fausse question avec pourquoi est utilisée dans cette langue, comme en italien, mais C. Othenin-Girard a montré qu'on trouvait aussi cette structure chez des enfants entendants monolingues français. C'est donc plutôt un fait de développement.

Il est intéressant de décrire le cheminement qu'un enfant de 11 ans peut prendre pour arriver à la structure française correcte:
- premier temps: il utilise la forme avec pourquoi et on lui présente beaucoup de causales françaises correctes.
- deuxième temps: il écrit et il dit des phrases du type *il est parti pourquoi parce qu'il était malade* .
- troisième temps: il écrit et il dit la phrase française correcte.

On a observé le même développement avec l'acquisition du passé composé.
- premier temps: *je mange fini*
- deuxième temps: *j'ai mangé fini*
- troisième temps: *j'ai mangé*

On trouve, comme lors d'un bilinguisme courant, des enfants qui font des constructions originales en utilisant à la fois les structures linguistiques des deux langues qu'ils sont en train d'acquérir (ex.:gehendiamo chez un bilingue allemand-italien cité par C. Othenin-Girard). Dans l'exemple que nous citons ici, il faut tenir compte du fait que l'enfant est en train de parler français avec une personne dont il sait qu'elle est bilingue mais entendante (donc ne maîtrisant pas la LSF comme un sourd). Il dit en superposant des signes: *vieux beaucoup* pour *très vieux*, ce qui n'est correct ni en français ni en LSF. Or, face à un adulte sourd, cet enfant n'utilise pas cette structure mais la forme correcte qui est une modification du signe vieux et non un signe ajouté. Nous ne savons pas s'il emploie la forme correcte française face à un locuteur qui ne connaît pas la LSF, ou s'il ne l'a pas encore à sa disposition. Nous pourrions aussi discuter le cadre bilingue de cette construction, peut-être y a-t-il des enfants entendants qui font ce type de construction. Quoi qu'il en soit, cet exemple illustre bien l'adaptation à l'interlocuteur.

Autre exemple, autre situation; il s'agit d'un groupe d'enfants sourds de 6-7 ans en train de classer des signes selon leur configuration et leurs autres caractéristiques formelles. Ce groupe est animé par des professionnels sourds. Les échanges se passent donc en LSF, mais les mots sont écrits en français pour permettre de visualiser le classement. La construction se passe en LSF, et, au moment du passage à l'écrit, il peut y avoir glissement bien qu'on reste au niveau formel, comme le montre cet exemple:

> lorsque l'adulte écrit le mot *verre* dans la colonne destinée aux signes qui sont émis avec les deux mains, un enfant dit qu'il faut mettre un "s" parce qu'il y a deux mains.

Et pourtant ce même enfant travaillant en français et passant directement du sens au mot écrit ou du mot oral au mot écrit, ne fait jamais appel à la LSF pour décider de la marque du pluriel, mais la situation décrite ici favorise ce genre de lien; c'est une situation d'analyse qui n'a pas de rapport au sens.

Nous arrivons maintenant à ce qui diffère entre le bilinguisme courant et le bilinguisme bimodal en période d'acquisition.

On revient bien sûr aux deux canaux différents et à la possibilité de superposer les deux codes, ce qui se fait souvent au début avec des tout petits enfants. Mais à ce moment-là, pour l'enfant il s'agit probablement d'une langue unique. Il ne faut pas oublier que même avec des petits enfants entendants, on utilise beaucoup les gestes codifiés associés aux mots (*au revoir, viens, non, attention*, etc.). On le fait simplement plus avec un enfant sourd, et avec des gestes qui appartiennent au système linguistique de la LSF.

Cependant, la différence la plus importante est que l'accès à l'une des deux langues, la langue orale, est limité par la déficience; cette langue ne peut pas s'acquérir uniquement en situation; elle nécessite un apprentissage systématique et l'utilisation de moyens appropriés pour pallier la déficience. On ne peut donc pas mettre d'emblée le petit enfant dans des situations équivalentes dans les deux langues. Par exemple, à 3 ans, on raconte des histoires en LSF aux enfants; à 4 ans, on les assied en rond pour parler d'un sujet hors contexte et apprendre à respecter le tour de parole, etc. Or, au même âge, en français, on doit prendre beaucoup de précau-

tions pour ne pas mettre les enfants en situation d'échec et faire attention à n'utiliser le français que si le contexte peut aider la compréhension.

Un enfant entendant peut apprendre une deuxième langue spontanément s'il est mis en situation d'obligation (crèche, école dans un pays étranger par ex.). Un enfant sourd peut apprendre la LSF de cette manière, mais pas le français, car il n'a pas les moyens de faire une acquisition spontanée.

V. Volterra et al. (1984) dit que, chez l'entendant qui acquiert deux langues -elle insiste sur l'acquisition par opposition à l'apprentissage- la langue dominante sera celle à laquelle le sujet aura été le plus exposé, mais que chez le sourd, la dominante sera la langue acquise par opposition à la langue apprise.

Il faut quand même préciser que, même chez le sourd profond, il y a une part d'acquisition de la langue française, tout n'est pas apprentissage systématique; cette part est plus ou moins importante par rapport à l'apprentissage en fonction du degré de récupération auditive et des facultés personnelles de l'enfant.

Nous avons observé chez des enfants sourds (dès 9-10 ans) le besoin de tout connaître dans les deux langues et de les comparer, nous supposons qu'ils ressentent plus fortement et plus précocement le besoin d'avoir des équivalences dans les deux langues que les entendants qui, nous semble-t-il, ne prennent que ce dont ils ont besoin dans chaque langue.

Par exemple, un enfant découvre un nouveau mot français dans un contexte de langue française uniquement et il le comprend parfaitement bien. Mais il désire savoir comment cela se dit en LSF, simplement pour savoir. Le même enfant demande également souvent un mot français qu'il connaît en LSF, ce qui nous paraît moins étonnant, parce qu'il a conscience qu'il doit apprendre le français, que c'est plus difficile, etc.. Ce comportement est peut-être à mettre en lien avec la nécessité permanente des deux langues pour les sourds. En effet le flux et reflux des langues en fonction de l'utilisation ou de l'absence d'utilisation d'une langue n'existe pas chez les sourds comme l'a déjà constaté F. Grosjean; non pas parce qu'ils sont différents, mais parce qu'ils ont, dans la réalité, toujours besoin des deux langues. Il nous semble qu'un enfant sourd sait plus tôt qu'un entendant qu'il est nécessaire (pour plus tard) de savoir deux

langues, avant l'adolescence. En fait, c'est peut-être simplement que cela est moins vital pour un entendant.

Influence de la structure bilingue sur notre pratique et sur l'acquisition du français par l'enfant sourd

Sur notre pratique

Tout d'abord, le rôle de chaque professionnel s'est éclairci.

- Les représentants de la LSF (les collaborateurs sourds) enseignent en utilisant cette langue ou travaillent avec les enfants sur cette langue (grammaire...).

- Les logopédistes, en plus de leur fonction habituelle, enseignent le français aussi bien oral qu'écrit. Ils parlent français aux enfants et sont donc des représentants de cette langue.

- Les enseignants sont entendants, ils parlent avec les enfants dans certaines situations adaptées à l'échange (situations ritualisées...) et utilisent la LSF en fonction de la matière étudiée et des nécessités de communication.

Dans la mesure où les rôles sont clairs, les intervenants peuvent passer d'une langue à l'autre sans pour cela perturber la situation de communication (Ex.: le logopédiste qui a une discussion de fond ou qui gronde un enfant).

D'autre part, les enfants semblent mieux différencier les raisons de leur travail avec les logopédistes; nous pouvons travailler exclusivement sur la forme en français oral ou écrit tout en sachant que nous pouvons nous entendre sur les significations dans une autre langue ou en d'autres lieux. Les enfants différencient également mieux les moments où ils apprennent le français des moments où on leur enseigne une autre matière même si l'on utilise le français dans ce cadre (avant l'introduction de la LSF, le français était sans cesse utilisé pour l'enseignement de la matière mais, comme le français était en voie d'acquisition, des glissements perpétuels apparaissaient entre enseignement du français et enseignement de la matière).

Nous pouvons, par exemple, entraîner l'articulation des chiffres, ou de termes tels que *plus petit que, plus grand que* sachant que la notion est déjà acquise, ce qui suppose, d'ailleurs, une étroite collaboration entre les différents professionnels.

Nous pouvons entreprendre plus précocement un travail formel pur avec les tout petits enfants parce que la communication passe par un autre canal; à 2 ans, ce fait n'est pas prégnant mais à 3-4 ans, s'il n'y a pas de langue qui fonctionne suffisamment bien pour communiquer, le travail formel provoque de fortes frustrations et des refus; nous risquons moins que ces enfants confondent le travail technique sur la langue avec la communication.

En fait, l'usage des deux langues par les enfants nous permet d'éviter de faire de tout problème un problème de langue. C'est ainsi que les problèmes de comportement dus à l'absence de langue suffisante pour communiquer n'existent plus. Nous pouvons donc diagnostiquer plus tôt des problèmes plus graves (troubles associés) et prendre des mesures adéquates.

Nous pouvons également mieux distinguer les problèmes d'acquisition du français de ceux du développement du langage. On trouve chez certains enfants sourds les mêmes difficultés dans les deux langues.

Nous nous trouvons également moins en situation de malentendus; on peut préciser si l'on travaille sur la forme ou sur le fond; nous pouvons avoir de réels dialogues en français.

Avant l'introduction de la LSF, le rôle du logopédiste était beaucoup plus thérapeutique avec tous les enfants; il fallait souvent restaurer la communication avant d'entreprendre un enseignement du français en tant que tel.

Enfin, sans doute le plus intéressant pour nous, est d'avoir une autre langue pour discuter des hypothèses des enfants; on peut donc passer de la langue à la métalangue en changeant de canal (visuo-gestuel); nous pouvons le faire bien plus tôt que ce que permettrait le seul développement du français; ce passage au canal visuo-gestuel nous permet de marquer concrètement le changement du niveau d'échange. On peut également discuter du français en français dans certaines conditions.

Exemples d'hypothèses que font les enfants et qui nous permettent d'orienter nos propositions:

- fâché/fâchée (l'enfant pense que le /e/ final signifie plus fâché ou très fâché)
- /nt/ au verbe si le complément direct est pluriel
- F majuscule à fille parce que c'est un nom de personne (nom propre)
- /sourds/----> sourd profond
  /sourd/ ----> moins sourd demi-sourd

Questions d'enfants:

- "Est-ce qu'on peut écrire /il/ pour un bébé même si c'est une fille?"
- "Pourquoi on met quand même /s/ à /plus/ quand ça veut dire /ne plus/?"
- "Faut-il mettre /nt/ ou /s/ aux adjectifs au pluriel?"

Ces hypothèses existent également chez les enfants entendants; elles ne sont pas propres aux sourds. Leur formulation par les enfants est très intéressante pour nous car elle nous permet de réadapter sans cesse nos propositions pédagogiques. Cette démarche s'inscrit dans l'approche psycho-pédagogique de l'école qui attache de l'importance à la construction par l'enfant de ses propres connaissances.

Cependant certains malentendus persistent qui ne sont plus le fait d'une impossibilité de communication mais purement de l'usage de toute langue.

Sur l'acquisition du français

Notons que l'apprentissage du français reste extrêmement difficile et long pour la plupart des enfants sourds et que le bilinguisme ne supprime pas la surdité et ses effets.

Nous sommes cependant certains que l'enfant peut aborder certaines notions en français beaucoup plus tôt lorsqu'il a acquis la LSF; il peut par exemple travailler plus précocement sur la forme comme ces enfants de 9 ans qui manient les concepts d'affirmation/négation indépendamment du sens:

Ex.: *Paul est une fille* (affirmatif); ils peuvent tout simplement admettre qu'on peut le dire même si c'est faux.

Avant il fallait souvent attendre l'âge de 12 ans, voire 14 ans pour en arriver là.

C'est également le cas pour les métaphores.

On retrouve bien là le bénéfice des différentes fonctions utilisées dans une autre langue (voir plus haut).

Notons pour finir que, pour le français, nous misons dès le départ sur l'oral et sur l'écrit simultanément en utilisant les deux modes d'une manière fonctionnelle au-delà des situations d'exercices et d'apprentissage. Le développement que font les enfants nous conforte dans ce choix. En effet, certains enfants vers 9 ans ont beaucoup plus de compétences en français écrit qu'en oral, d'autres ont plus développé l'oral que l'écrit et certains ont développé les deux d'une manière égale. A 2 ans, au tout début, on ne peut savoir quelle sera l'évolution de l'enfant et surtout quelle modalité il privilégiera quel que soit le choix éducatif.

Il nous a semblé intéressant de partager avec vous nos observations et ces quelques réflexions sans aucune ambition de généralisation, mais simplement comme une contribution aux différentes réflexions liées au bilinguisme et à la surdité.

Bibliographie

AUBONNEY M., PALAMA G.,(à paraître) "A la découverte de la langue (travail avec de jeunes enfants animé par deux collaborateurs sourds), JOURNEES D'ETUDE S.M.P., Genève, 14-15 février 1991.

CASELLI C., OSSELLA T., VOLTERRA V.(1981): "Gesti, segni e parole a due anni", Relazioine presentate al "I Convegno sulla communicazione non verbale" Roma, C.N.R.

DAFFLON DESLANDRES F., ITEN C., DEKKERS E., DUNANT-SAUVIN C.,(1989):"Le point sur l'enseignement du français à Montbrillant, école bilingue pour enfants sourds profonds", PAROLES D'OR, 5, ARLD.

GROSJEAN F. (1984): "Le bilinguisme: vivre avec deux langues", TRANEL, 7, Neuchâtel, Université, p. 15-41.

GROSJEAN F. (1992): "The bilingual and the bicultural person in the hearing and the deaf world", Fourth International Conference on Theorical Issues in Sign Research, San Diego, CA.

HAMERS J.F., BLANC M. (1983): "Bilingualité et bilinguisme", Bruxelles, Mardaga.

LÜDI, G., PY B. (1986): "Etre bilingue", Berne, Lang.

MOORES, D. et J. MAESTAS Y MOORES (1982): "Communication totale", in: J.A. RONDAL, X. SERON (eds), Troubles du langage, diagnostic et rééducation, Bruxelles, Mardaga.

OTHENIN-GIRARD C. (1990): "Bilinguisme et difficultés de langage", TRANEL, 16, Neuchâtel, Université, p. 89-98.

VOLTERRA V., TAESCHNER T., CASELLI C. (1984): "Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds., REEDUCATION ORTHOPHONIQUE vol. 22, no 136, p. 133-145.

ZWAHLEN B.(à paraître): "Face aux sourds", JOURNÉES D'ÉTUDE S.M.P., Genève, 14-15 février 1991.

Définitions

ACQUISITION: indique le processus à travers lequel on arrive à la connaissance d'une langue dans le milieu naturel par l'interaction avec des parlants natifs, c'est-à-dire par un enseignement implicite (Volterra et al., 1984).

APPRENTISSAGE: indique le processus à travers lequel on arrive à la connaissance d'une langue par un enseignement spécifique et formel dans une ambiance linguistique artificielle (Volterra et al., 1984).

BILINGUISME: état d'un individu ou d'une communauté. Présence simultanée de deux langues.

BILINGUISME BIMODAL: utilisation d'une langue orale et d'une langue des signes (Volterra et al., 1984).

CODE-SWITCHING (ou alternance codique): passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs propositions (Grosjean,).

COMMUNICATION INTERMODALE: passage d'une modalité à l'autre (signe, mot, dactylologie) dans le même épisode de communication.

DACTYLOLOGIE: épellation digitale.

EMPRUNT: élément d'une langue intégré au système linguistique de l'autre langue en ayant subi des modifications suivant les règles de cette dernière (Hamers, Blanc, 1983).

INTERFERENCE: influence involontaire et/ou accidentelle d'une langue sur l'autre. Dynamique; non fossilisée (Grosjean,).

Bibliographie complémentaire sur la langue des signes

LA LANGUE DES SIGNES, Tome I, Introduction à l'histoire et à la grammaire, Bill Moody, Diffusion ELLIPSES IVT, 1983.

LA LANGUE DES SIGNES, F. Grosjean et H. Lane, Langages no56, 1979, LAROUSSE.

LE LANGAGE DES SIGNES (chap. 5), J. Rondal, F. Henrot, M. Charlier, MARDAGA.

LANGUES ORALES ET LANGUES GESTUELLES: évaluation de leur écart structurel, Ch. Cuxac, Etudes de linguistique appliquée no 57, janvier-mars 1985.

ICONICITE ET DOUBLE ARTICULATION DANS LA LANGUE DES SIGNES, Paul Jouison, Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs, 1989/2 et 1989/3.

TROUBLES DU LANGAGE : DIAGNOSTIQUE ET REEDUCATION, Analyse linguistique des langages gestuels (dans le chapitre sur les surdités), sous la direction de J. Rondal et X. Seron, Mardaga, 1982.

Identités linguistiques et contacts des cultures

Quelques remarques à propos des statuts symboliques

Jean Widmer
Université de Fribourg

L'actualité nous rappelle sans cesse que l'identité est un phénomène chargé d'un énorme potentiel d'énergie, souvent destructive lorsqu'elle est en crise. Cette remarque vaut pour les identités personnelles. Elle vaut également pour les identités collectives. Mes propos concernent ces dernières, en particulier le statut des bilingues et des biculturels. Leur statut ne sera donc pas traité dans leur spécificité, mais dans ce qu'ils ont de commun, à savoir d'être des statuts symboliques.

Les statuts symboliques sont des statuts collectifs car ils sont assignés aux individus en raison d'un ordre collectif. Ils existent incorporés dans des personnes mais aussi créés, modelés, modifiés par l'organisation qui leur fait une place et par le discours social tenu à leur propos. Ainsi, les questions que nous nous posons à propos des bilingues, des biculturels, des minoritaires de toute sorte sont aussi des manières de présupposer leur existence et donc de nous persuader mutuellement de leur existence en même temps que de leurs caractéristiques.

Sociologiquement, cela revient à dire que lorsque nous parlons de la société, celle-ci, par notre insertion sociale passée dans une histoire et un système, se parle à travers nous. Un peu comme lorsque nous parlons français, la langue française - notre maîtrise de cette langue et notre attitude envers elle - se parle à travers nous.

Les réflexions à propos des statuts symboliques doivent donc en quelque sorte suspendre nos croyances: interroger non seulement les statuts symboliques mais aussi nos préoccupations à leur propos.

Les stoïciens enseignaient que ce qui dépend de nous, ce n'est pas le premier mouvement, mais le second. Entre le premier et le second, il y a le temps d'une réflexion. Et même si le second mouvement confirme le premier - ce qui sera sans doute le cas la plupart du temps - le second mouve-

ment sera différent du premier en ce qu'il fera suite à une observation du premier.

Mes propos ne doivent donc pas tant être entendus comme un compte rendu que comme un balisage pour l'observation[1].

Dans une première partie, je situerai quelques manières dont les questions d'identité sont insérées dans l'organisation sociale et dans les dispositifs culturels et symboliques. Cela nous amènera à préciser la notion d'identité.

Dans une seconde partie, j'examinerai quelques manières dont les identités sont pertinentes dans les interactions (§ 3) et dont elles sont institutionnalisées (§ 4). Cela me permettra de conclure sur le statut des personnes bilingues et sur quelques mécanismes qui rendent le métissage de nos sociétés nécessaire, au double sens d'incontournable et de souhaitable, et partant le risque d'explosions identitaires.

1. Contacts interculturels et vie en société

Les contacts entre personnes de langues ou de cultures différentes sont un aspect particulier et essentiel de la vie en société.

Pourquoi sont-ils *essentiels*? La justification la plus générale réside dans le lien logique entre identité et altérité: toute société se donne une représentation d'elle-même. A cette fin, il faut qu'elle se donne, au moins implicitement, une représentation de ses limites et donc en particulier de ses contacts avec d'autres sociétés.

Ainsi la régulation des mariages dans les sociétés traditionnelles explicite un aspect de ces relations en déterminant qui peut épouser qui en terme d'appartenance ethnique. Mais la statistique officielle en Suisse relève également le nombre de couples entre nationaux et étrangers, indice que ces catégories n'ont pas perdu toute leur pertinence.

[1] Ce choix implique que le texte n'est pas un état de la question, mais seulement de la littérature à ce sujet. J'ai donc gardé certains éléments du style oral propre à la conférence.

Cette première remarque peut surprendre. Nous n'avons pas l'habitude de traiter des règles du mariage dans ce contexte. Et pourtant, dans les sociétés traditionnelles, toute mesure de discrimination envers un groupe est aussi une exclusion des liens matrimoniaux[2]. La référence à la statistique indique que nous avons gardé des traces du lien entre mariage et altérité, ou, plus généralement, du lien entre relations intimes et relations collectives dans le domaine des identités. Nous verrons aussi que le langage utilisé renvoie souvent aux relations entre sexes. Partant, nous découvrirons des similitudes entre le rapport aux femmes et le rapport aux personnes différentes[3].

La mention de la statistique fédérale est aussi une indication des différences entre la manière dont nous gérons nos contacts avec d'autres et la manière dont ceux-ci sont traités dans des sociétés traditionnelles. Nous essayons de les couler dans un dispositif rationnel et bureaucratique, ce qui est d'une part en accord avec notre mode de fonctionner en tant que société moderne; d'autre part, cela n'enlève rien aux forces symboliques qui peuvent dicter les décisions et les pratiques administratives et politiques.

La réponse à la question pourquoi les contacts entre personnes de langues ou de cultures différentes sont un aspect essentiel de la vie en société est en partie déjà une réponse à la question pourquoi elles en sont un aspect *particulier*.

En effet, la plupart des activités n'ont pas pour but de traiter des relations entre personnes de langues ou de cultures différentes, mais toutes, dans la mesure même où nous leur donnons un sens renvoient à ce que nous sommes, à notre identité, et par conséquent, au moins en creux, à l'altérité. Ceci explique que lorsque des activités professionnelles, familiales, politiques sont en crise, cette crise ramène aux questions identitaires. Lorsque les sources quotidiennes de sens tarissent, le remède est cherché dans des di-

---

[2] Les atrocités de la purification ethnique en Bosnie Herzégovine ont ajouté un caractère dramatique à cette observation, révélant ainsi comment nos propos sont insérés dans l'histoire, même à notre insu.

[3] Ce point, de même que l'essentiel du traitement du symbolique, doit beaucoup à la lecture du livre de M. Douglas "De la Souillure" Paris, Maspéro 1981 (orig. anglais 1967).

mensions qui confinent au sacré: les identités collectives que fournissent l'ethnie, la religion, la langue. Cette logique ne résout pas les crises, elle les étend à d'autres domaines, plus difficiles encore à gérer, même si ou parce qu'elles sont plus "profondes"; elles forment un cadre.

Certaines activités ont pourtant pour buts de traiter des relations entre personnes d'identité différente. Il s'agit en particulier des institutions liées à l'éducation, à l'administration et à la politique. Toutes ces institutions ont en commun d'avoir pour effet, parfois comme but, de gérer les différences de statut et de rang. Elles déterminent donc les accès aux espaces sociaux plutôt qu'elles ne gèrent ces espaces sociaux.

L'éducation est un cas intéressant parce que l'exercice de son but, à savoir d'équiper les personnes en compétences diverses et notamment en compétences langagières, entérine une différenciation. Travaillant par l'offre plutôt que par la réponse aux demandes, l'éducation est pratiquement absente dans les deux principaux espaces sociaux de notre vie, la vie au travail et la vie à la maison, soit les milieux professionnels et urbains. Dans la mesure où les entreprises fournissent une éducation soit pour l'apprentissage des langues soit pour faciliter l'adaptation culturelle, ceci est généralement octroyé à la minorité de ceux qui ont déjà le plus grand capital culturel. Or la profession et l'habitat sont les principaux espaces dans lesquels les différences sociales et leurs hiérarchies sont produites et manifestées.

Tout se passe donc comme si une partie de la société produisait et manifestait les différences sociales et culturelles tandis qu'une autre, les institutions publiques, en parlait et/ou les administrait, les transformait en différences individuelles ou "sociales". Cela veut dire que dans la mesure où le langage de ces institutions ne tient pas compte des lieux où se réalisent les différences dont elles parlent, elles tiennent implicitement un double langage: un langage qui se veut objectif mais qui reflète le rapport objectif de l'institution ou du mouvement avec les situations d'habitat et de travail. Parler du statut des bilingues, de politiques interculturelles ou de luttes contre le racisme sans en même temps expliciter les situations dans lesquelles

ces différences sont produites et manifestées, est une façon d'en parler sans le dire. Ce trait est apparent dans les discours d'allure raciste ou fasciste[4]. Mais il est parfois aussi présent dans les discours qui s'y opposent ou qui sont d'apparence neutre, faisant perdre à ces discours de leur efficacité ou les transformant en discours qui légitiment involontairement les inégalités qu'ils traitent.

Ces deux remarques préliminaires visaient à brosser le tableau général pour montrer en quoi les questions identitaires sont à la fois des questions essentielles pour les personnes et les sociétés et des questions particulières dans le cours de nos activités quotidiennes. Ce tableau général situe également les lieux d'où se posent les problèmes concernant les identités: des lieux d'échanges et d'interaction, des lieux de production de discours.

Avant d'examiner ces deux lieux, il faut examiner la notion d'identité elle-même.

2. la notion d'identité

La notion d'identité semble renvoyer à un *tout compact*, à notre être en ce qu'il a d'inexprimablement unique et personnel. Elle semble résister à l'analyse. Dire que *je suis* tel ou tel comporte un usage du verbe être qui n'est pas celui de la simple copule qui lie un prédicat et un sujet. Nous voulons lui donner le sens qu'a le mot "être" lorsque nous parlons de l'être comme d'un substantif, comme d'une substance dont un prédicat, et souvent un seul, exprimerait l'essence.

Ce désir de dire notre être s'oppose à l'expérience souvent exprimée que, comme le dit si bien A. Finkielkraut[5] :

> *Ce que nous apprend le visage de l'autre,*
> *c'est qu'il n'y a pas de «vrai» visage.*

---

[4] P. Bourdieu a particulièrement bien souligné ce point dans son analyse de la philosophie de M. Heidegger, un point qu'il a généralisé dans "Réponses" (Paris, Seuil, 1992) en particulier au chapitre I.4 "La violence symbolique".

[5] Entretien dans le journal Construire du 6.2.1985, p. 23.

Chaque personne est porteuse d'identités multiples et le choix d'une identité particulière est lié aux pratiques dans lesquelles elle est engagée. Mais toute personne comporte aussi une part qui échappe aux catégorisations et qui par conséquent ne peut être dite. Cette part silencieuse est la source de la personne, ce qui justifie profondément son respect.

Il reste que l'image que nous avons de ce que nous sommes est liée à ce que nous faisons. Ainsi, lorsque nous observons comment l'identité est signifiée et construite, nous retrouvons les opérations habituelles de la copule, ou, pour parler cognitivement, les opérations de l'inférence et de l'attribution. Nous trouvons des parties et leurs relations et, partant, de quoi articuler un discours analytique.

Je distinguerai, pour mon propos, trois catégories d'identité, distinguées selon la manière dont elles sont construites:

1. Nombre d'identités concernent nos affiliations professionnelles, associatives, familiales. Ces identités renvoient à des organisations et à des relations sociales. Nous les envisagerons ici dans la mesure où les identités linguistiques et culturelles conditionnent notre vie dans ces organisations et où la vie dans ces organisations peut nous amener à être confrontés aux questions identitaires. Il en sera fait mention ci-dessous (§ 3).

2. Nous pouvons aussi dire que nous reconnaissons une personne comme telle personne particulière. Nous reconnaissons son visage, sa silhouette, sa démarche, sa voix, son odeur, sa peau, etc. Cette reconnaissance indicielle est liée aux corps et aux pratiques quotidiennes.

3. Les identités les plus générales sont reconnues aussi de cette même manière. Il s'agit des identités symboliques telles que la nationalité, la langue, le sexe, l'âge, la race - identités qui vont de paire avec l'attribution de caractéristiques corporelles et culturelles. Il est intéressant de noter que lorsqu'une problématique identitaire devient aiguë, une seule de ces identités est avancée pour déterminer la personne, les autres devenant des attributs secondaires. On dit ainsi "tous les juifs ont été amenés, même les femmes et les enfants". Le sexe et l'âge restent des attributs mais ils sont secondaires par

rapport à la confession. Le discours rapportant se plie aux choix pratiqués par les pratiques rapportées.

Les rapports entre personnes de langue ou de culture différente présentent de prime abord un aspect fonctionnel: décider du code linguistique. Cependant, ce choix implique fréquemment un choix également sur le statut des interlocuteurs, qui fait le pas vers l'autre, qui domine et qui se soumet; parfois aussi, qui est écouté et qui est entendu.

3. Identités et interactions

Nous savons que parler ne consiste pas seulement à transmettre des contenus mais également à établir des relations. Nous appelons cela la fonction phatique du discours. Or l'identité culturelle ou linguistique est une composante de cette relation. Lorsque nous parlons, nous donnons aussi à reconnaître la langue et notre maîtrise de la langue que nous parlons. Cette observation permet de nous catégoriser en recourant à une norme et à des stéréotypes.

De même, notre connaissance et maîtrise de la situation révèle notre familiarité avec cette situation et partant notre appartenance ou non à la culture qui sert à définir ladite situation. Les inférences sur la culture de l'autre sont donc toujours aussi des inférences sur les compétences de l'autre, sur son savoir et sur sa maîtrise. Ces inférences ne sont pas forcément conscientes. Des recherches[6] ont montré, par exemple, qu'un employeur n'est pas forcément conscient de ce qu'il traite différemment les femmes ou les étrangers lors d'un entretien d'embauche. Le résultat de ses inférences ne débouche pas forcément sur des attributions explicites. Il peut se transformer immédiatement en pratiques qui auront pour effet de confirmer les inférences.

---

[6] J. J. Gumperz "Language and social identity" et "Discourse strategies", tous deux à Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

De même, tout échange langagier est aussi potentiellement un rapport de pouvoir[7] : imposer sa propre langue ou son propre registre linguistique ou feindre le rapprochement en choisissant de manière condescendante la langue et le registre de l'autre, sont des formes de pouvoir et des marques qui structurent l'espace où peuvent se négocier des rapports humains. Songeons un moment à nos voyages touristiques: nous n'envisageons pas de remettre notre voyage dans un grand nombre de pays parce que nous n'en parlons pas la langue alors que nous hésitons à paraître incompétents dans d'autres. Si nous traçons la carte que révèlent ces choix, nous observerons facilement qu'elle se recoupe avec d'autres asymétries.

Les mécanismes identitaires sont donc essentiellement circulaires: les identités ne sont observables que dans des pratiques dont une part non négligeable est conçue comme déterminée par ces identités. Partant, dans l'interaction, nous avons toutes les chances d'observer des effets Pygmalion: nous agissons en fonction de nos croyances et provoquons des comportements qui tendent à renforcer ces dernières.

Il est par exemple frappant que les performances professionnelles des membres de langues minoritaires sont attribuées à leur qualité de locuteurs de ces langues: ainsi, lorsque Müller se montre incompétent on dira aisément qu'un suisse alémanique est incompétent, tandis que lorsqu'il s'agit de Dupont, nous ne songerons pas forcément à utiliser une catégorie qui relève des identités collectives. Il est évident que dans un milieu dans lequel le français serait minoritaire, le même mécanisme fonctionne à l'envers. De même, on peut lire "Une femme provoque un carambolage sur l'autoroute", pourquoi pas "Un homme provoque un ..."? L'asymétrie est coulée dans nos formes de pensée de sorte qu'elle peut rester implicite, passer pour naturelle. Seul en période de crise, elle deviendra explicite.

[7] Plusieurs point mentionnés ci-dessous sont présentés dans mon article "Statut des langues dans une administration plurilingue" in "Minorisation linguistique et interaction" (B. Py et R. Jeanneret), Droz, Genève, 1989, pp. 115-121, ainsi que dans d'autres articles réunis dans le volume.

Nous pouvons aussi observer que les relations personnelles qui se tissent hors du travail ou les groupes de travail formés ad hoc pour résoudre un problème sont fréquemment constituées en réseaux monolingues même dans des milieux plurilingues. Dans la mesure où ces réseaux sont des lieux qui permettent un apprentissage et la formation de relations utiles, ils forment aussi le vivier d'où seront issus ceux qui seront choisis pour des postes à responsabilité. La majorité à nouveau n'aura pas conscience d'effectuer un choix arbitraire, car il lui paraîtra évident qu'il n'y a pas de candidat valable qui soit de langue minoritaire. Ces mécanismes sont certainement connus de celles d'entre vous qui ont eu à réfléchir sur les mécanismes de ségrégation envers les femmes dans les milieux professionnels. L'hégémonie des fractions dominantes ne leur est pas consciente: leurs pratiques et leurs conséquences préviennent en général qu'elles en prennent conscience. Elles ont les moyens de leur illusion.

De même qu'au sujet des femmes circulent des stéréotypes, il en circule naturellement aussi au sujet des locutrices et locuteurs allophones, au sujet des membres de cultures différentes de la nôtre. S'il n'existe plus aujourd'hui de théories légitimées comme scientifiques sur ces sujets, l'assurance avec laquelle nous savons ce que *sont* les autres n'en est guère entamée.

Or, la citation de Finkelkraut "ce que nous apprend le visage de l'autre, c'est qu'il n'y a pas de «vrai» visage" nous rappelle que l'autre est irréductible à tout «vrai» visage, à toute identité. Il faut pour l'identifier à une catégorie, faire violence à sa vraie nature.

Les attributions explicites sont généralement le fait de relations à distance, de discours à la troisième personne, de pratiques déléguées à d'autres. L'interaction en face à face permet en général une différenciation grâce à la visibilité de la personne (le second type d'identité distingué plus haut § 2). Même cela peut être empêché: la pratique de Sparte de donner chaque année la chasse aux esclaves, d'ailleurs aussi exclus de la religion et des institutions dominantes, avait cette fonction: de prévenir que des liens personnels ne biaisent le rapport de domination.

L'interaction et la négociation peuvent aussi être un processus créatif, un processus dans lequel chacun apprenant à connaître l'autre, la culture de chacun s'enrichit. Ce processus ne conduit toutefois pas forcément à des conséquences bénéfiques. Il peut être mis au service d'entreprises diverses. Ainsi Malinche, l'interprète de H. Cortès, fut certes une figure de l'échange des cultures mais au service d'un dessein de domination[8].

4. Les langues nationales et le métissage

Si les discriminations linguistiques et culturelles partagent beaucoup de similitudes avec les discriminations par sexe ou par race, dans les sociétés démocratiques, elles ont cependant la particularité de pouvoir recourir à des institutions qui en assurent l'efficacité et en masquent l'arbitraire. Je veux parler des notions de langue officielle et de savoir scolaire.

La langue officielle et le savoir scolaire n'ont évidemment pas pour but de former des préjugés à propos des allophones et des étrangers. Elles sont en cela fondamentalement différentes des politiques en matière d'immigration qui portent explicitement sur l'intégration ou le rejet.

Au contraire, les écoles sont probablement l'un des lieux privilégiés où s'enseigne une tolérance souvent intelligente. Il reste que l'idée d'une langue nationale, indispensable jusqu'ici dans le fonctionnement des Etats modernes, comporte l'idée d'une norme qui puisse servir à mesurer les performances linguistiques. Cette norme est donc un outil de distinction qui transforme des différences sociales en différences scolaires, légitimant à leur tour de futures distinctions sociales.

L'idée de langue nationale va de paire historiquement avec l'établissement d'un marché national, d'un Etat national, d'une armée nationale, etc. Elle suppose que soit définie une langue et que soient définis ceux qui détermineront la manière correcte de la parler. De la sorte, les différences entre classes sociales ou entre parlers régionaux sont ramenées à des

[8] Voir à ce sujet le beau livre de T. Todorov "La conquête de l'Amérique. La question de l'autre" Paris, Seuil, 1982.

distances par rapport à la norme linguistique. Ce savoir est à la disposition de chacun et il a des conséquences de ségrégation dans nombre de situations, que ce soit à l'école, lors d'une demande d'embauche, lors d'une interpellation par la police, etc. Les différences de niveaux de langue ne sont certes pas seules à marquer les différences sociales et ethniques, mais elles sont importantes et surtout, elles disposent d'une ressource légitime, la norme linguistique[9]. De plus, elles ne sont pas vues comme des attributs sociaux mais comme des attributs personnels: imiter l'accent d'une personne n'est pas une manière de la citer mais une manière de la parodier.

Il est aussi intéressant d'examiner sous cet angle la notion de langue maternelle. L'expression semble impliquer que ce soit la langue que nous a enseignée notre mère, probablement dans notre tendre enfance, sur ses genoux. Néanmoins, nous ne trouvons pas étrange que l'école nous enseigne notre langue maternelle. Cette ambiguïté de la notion indique combien nous nous sommes habitués à reconnaître la légitimité de la langue enseignée et à refuser cette légitimité à notre langue vernaculaire, celle que nous parlons entre proches[10].

5. Le statut des bilingues

Le statut normatif de la langue maternelle définit en creux celui de la langue étrangère, étrangère au pays et à nous-mêmes. La persistance des croyances à propos des déficiences des bilingues prend une part non négligeable de son sens dans cette référence à la norme linguistique. S'y ajoute un phénomène de double allégeance: de même que nous ne pouvons avoir deux mères, nous ne pouvons avoir deux langues.

Nous percevons ici l'importance de la langue officielle comme structure symbolique. Il y a des raisons théoriques de penser que l'étranger, l'impur, l'inconvenant sont des personnes, des gestes, des objets qui ne se "trouvent

[9] P. Bourdieu a souligné ces mécanismes, en particulier dans "Le fétichisme de la langue" Actes de la Recherche en Sciences Sociales, no 4, 1975, pp. 2-33.

[10] Ce point est particulièrement bien décrit dans les chapitres 2 et 3 du livre de I. Illich "Le travail fantôme" Paris, Seuil, 1981.

pas à leur place", qui ne sont pas classés "correctement". Ce mécanisme très général peut s'observer dans nos pratiques ménagères: la même terre est une saleté lorsqu'elle est dans notre cuisine et fait l'objet de nos soins lorsqu'elle est dans le jardin. Il peut malheureusement aussi s'observer envers les personnes: le rejet du juif dans nos sociétés relève du même mécanisme. Nous le soupçonnons d'être déloyal puisqu'il ne saurait être, selon ce mécanisme, loyal envers l'Etat national et envers sa religion. Ce mécanisme survit à la disparition des religions en tant que ressources d'intégration. Il cherchera à s'asseoir sur de supposées différences physiques, linguistiques, alimentaires, selon le moment et le milieu. Et le même mécanisme peut s'observer à propos des bilingues: s'ils maîtrisent deux langues, ils ne sauraient, pense-t-on, les maîtriser bien toutes les deux.

Il est ainsi intéressant de noter que la catégorie bilingue est, dans notre pays, plus facilement attribuée par la majorité que par les minorités. Ces dernières craignent cette catégorie parce qu'elle met en danger la reconnaissance des spécificités et qu'elle permettrait ainsi à l'allemand de "pénétrer" dans le territoire de la langue française - notons la résonance sexuelle de ces termes, elle n'est pas le fait du hasard: le corps, en particulier le corps de la femme, est et a été dans de nombreuses sociétés, une métaphore du territoire, et réciproquement. Cette métaphore renvoie à des mécanismes de domination. Celle-ci produit un double aveuglement: l'aveuglement de la majorité à ses pratiques hégémoniques et l'aveuglement de la minorité à sa propre réification des locuteurs de la langue majoritaire et à la fétichisation de sa propre langue (analogie avec l'enfermement auquel on soumettait les femmes pour les préserver).

Un regard distant sur les controverses à propos des politiques linguistiques en Suisse (liberté de langues versus principe de territorialité) révèle clairement ce mécanisme, même si heureusement, il n'alimente pour l'instant que des querelles de journaux.

Ce mécanisme n'est pas toujours appliqué avec la même force, il n'a pas toujours la même vitalité. Cela nous conduit aux raisons qui peuvent pousser à le mettre en oeuvre. Les catégories utilisées pour établir des identités ne sont pas immuables, elles peuvent faire l'objet de transformations et de luttes

pour leur définition, luttes auxquelles participent tant les majorités que les minorités.

6. La modernité implique le métissage et son rejet

Se pose donc la question des raisons qui permettent à ces mécanismes d'émerger à certaines périodes alors qu'à d'autres périodes elles mobilisent l'énergie, voire la violence des gens. Je me limiterai à la modernité et à montrer l'ambivalence de l'identité dans ce contexte.

Je vous suggère à cette fin un saut de cinq cents ans dans le passé. Nous fêtons cette année le cinq centième anniversaire de la conquête de l'Amérique. L'an 1492 coïncide avec la victoire définitive sur les arabes, les prodromes et la présentation à la reine Isabelle d'une première grammaire de l'Espagnol (Nebrija). Or cette grammaire fut refusée par la reine bien que son dessein sera bientôt accepté par tous: se servir de l'unification de la langue comme moyen pour unifier la nation. L'Espagne mettra aussi quelque temps pour se rendre compte qu'elle avait découvert un nouveau continent - dont elle songera à entreprendre la colonisation et la christianisation, mais dont elle ne songera à aucun moment qu'elle pourrait en apprendre quelque chose. De la même manière, la victoire sur les arabes et la persécution des juifs masquait l'énorme défaite qui fera de l'Espagne pendant longtemps un Etat de seconde zone. En perdant le lien avec les arabes et les juifs, l'Espagne perdait l'une des sources des savoirs qui lui ont permis d'asseoir sa suprématie sur les mers; de même, en ne songeant sur le plan économique qu'à piller le nouveau continent, elle mettra en veilleuse ses propres structures de production. Plus tard, elle donnera suite aux idées du grammairien: le castillan deviendra langue officielle et l'Espagne suivra le même chemin que les autres Etats européens. Or si la définition d'une langue officielle est d'une utilité évidente pour la constitution d'une nation et d'un lien entre elle et l'Etat, elle est aussi un frein potentiel aux échanges culturels qui ne peuvent que souffrir de ces limitations.

Les sociétés modernes contiennent cette tension: elles ne peuvent exister qu'en se développant, donc en particulier en multipliant les différenciations internes et en favorisant les échanges externes. Ces tendances centrifuges sont

compensées par des forces centripètes qui garantissent l'intégration des Etats. Les mécanismes symboliques sont de puissants leviers pour établir ces forces centripètes: ils établissent des groupes reliés non par leurs actions (celles-ci au contraire les divisent), mais par leur être, leur identité. Cet être se concrétise par l'attachement à un territoire, à des institutions, à une origine, à une langue. Le contenu peut être divers, c'est pourquoi il est secondaire de savoir si une revendication est ethnique, religieuse, linguistique ou culturelle. De même que ces ressources symboliques peuvent être utilisées pour intégrer la domination sur une population, de même elles peuvent être utilisées pour lutter contre elle. C'est ainsi que le passage au français de la France du XIXème précéda de peu l'imposition du français aux colonies.

La modernité suppose le mouvement des populations mais elle n'a pas encore réussi à être elle-même, à être rationnelle. Les structures politiques sont encore largement investies des anciennes charges symboliques sous un dehors laïque. Et pour diverses raisons, le rêve d'un changement linéaire, d'une croissance continue est irréalisable. A chaque crise, le repli identitaire forme cette façon mystérieuse de relier les parties à une totalité pleine et accessible à tous: non la transcendance d'une méditation mais l'immédiateté paradoxale du discours populiste, revanchard ou fascisant.

7. Et quand l'histoire bégaie

Les poussées nationalistes (quel qu'en soit le contenu particulier) sont plus fréquentes en période de crise qu'en période de croissance. Les situations sont cependant très diverses. Il se peut que des différences de statut, le blocage des aspirations à la mobilité ou la perte d'un statut soit attribués à la domination d'un groupe ethnique ou à la simple présence d'une minorité ethnique. Fréquemment, nous observons aussi la mise en mouvement du terrible triangle du persécuteur, de la victime et du sauveur.

Actuellement, les sociétés industrialisées du Nord ne traversent pas seulement une crise conjoncturelle. Ce sont leurs structures qui sont en cause. Nous assistons en particulier à une inégalisation accrue voire à une dualisation qui risque de mettre en marge des couches entières de la population. Or cette tendance à la segmentation, qui est souvent aussi une

segmentation ethnique ou sexuelle, va souvent de paire avec une remise en cause de la solidarité sociale - même si ces vieilles tentations se revêtent de noms nouveaux. A cela s'ajoute que l'internationalisation des échanges économiques croît de même que la commercialisation de la culture. En réponse à quoi s'étendent les identifications à des entités ethniques ou nationales.

La légitimité de l'ordre en place passe notamment par la possibilité de travailler et à défaut par la solidarité sociale. Dans ces conditions, comme le dit A. Tourraine "ceux qui ne peuvent se définir par ce qu'ils font, peuvent le faire par ce qu'ils sont, par l'identité collective qui est la leur" (Nouveau Quotidien, 21 mars 1992: page 10). La différenciation sociale et culturelle peut trouver sa légitimité dans des entreprises, au sens d'organisations et d'objectifs collectifs. Ramenés au chômage, à la sous-qualification, au recul social, le reflux sur les identités se présente comme un refuge: s'inventer un «vrai» visage en inventant celui des autres; définir son être, remplir son vide, par sa réduction à une catégorie symbolique. Cet être figé ne peut collaborer ou négocier. Il ne peut que fusionner ou rejeter.

Mais la modernité est aussi une société historique au sens où elle se comprend comme histoire. Jusqu'ici, l'histoire était enchâssée dans le système de légitimation des sociétés nationales. Les transformations actuelles - économiques, politique, démographiques - sont un test majeur pour la modernité: penser et agir sur ses propres conditions cadres, parmi lesquelles celles d'une culture ou d'une langue homogène ne sont pas les moins résistantes à la pensée et à la transformation.

Pratiques bilingues d'adolescents issus de l'immigration en France et en Angleterre

Nassira Merabti et Danièle Moore

Université Stendhal de Grenoble et Université de Genève

Introduction

L'origine d'une communication commune, portant sur l'observation comparée de deux communautés migrantes, l'une installée en France et l'autre en Angleterre, trouve ses racines dans l'interrogation que posent d'une part les modes de passation des langues d'origine (LO) chez les groupes linguistiques minoritaires, et d'autre part le rapport que ceux-ci entretiennent avec la langue officielle du nouveau pays d'ancrage. Alors qu'une observation de surface laisse entrevoir beaucoup de points communs entre les différents groupes, il faut pourtant se rendre à l'évidence: ceux-ci fonctionnent de manière très dissemblable en ce qui regarde leurs pratiques des langues en contact.

C'est de la sorte par la comparaison de deux groupes de jeunes issus de la migration, marqués par des comportements langagiers différenciés, que nous souhaitons aborder la question des facteurs pertinents qui peuvent expliquer la variation, particulièrement notable au niveau des groupes de pairs mais aussi entre générations. Il nous semble évident qu'une étude attentive de la structure des réseaux sociaux et de communication permette de mieux cerner cette variation des comportements langagiers.

Notre démarche, si nous pensons qu'elle peut apporter un éclairage nouveau aux travaux actuels par cette lecture comparée des observations de deux terrains proches et différents tout à la fois, se heurte toutefois très vite à au moins deux obstacles principaux, que nous souhaitons signaler en ce début de parcours. Notre travail porte en effet sur des populations d'adolescents[1], les jeunes Punjabis et les Beurs[2], auxquels on réfère

[1] Les adolescents qui ont pris part aux enquêtes sont âgés de 14 à 18 ans.

[2] Le Punjab est une région du Nord de L'Inde et du Pakistan, où le punjabi est la langue la plus courante dans les échanges verbaux, tandis que l'ourdou reste la langue officielle du Pakistan et la langue écrite pour les Musulmans.

en général dans la littérature spécialisée comme des "deuxièmes" (parfois troisièmes) générations. Il s'agit par conséquent d'étudier des répertoires verbaux qui sont en évolution rapide, et qui marquent des changements très nets d'une génération à l'autre, et au sein d'une même génération. La structure de ces répertoires est par conséquent éminemment instable, puisque sans cesse en construction. Autrement dit, les observations d'aujourd'hui ne peuvent être celles de demain, et plutôt que de chercher à établir des états de faits, c'est bien une démarche de recherche, par le biais d'observations établies dans un moment donné, que nous souhaitons privilégier.

Il faut d'autre part observer que nos remarques trouvent leurs fondements dans des travaux de recherche[3], dont les objectifs respectifs n'ont pas été les mêmes. Il reste bien évident que la vision lacunaire que nous proposons vise avant tout à susciter la réflexion, et à ouvrir peut-être la voie à des recherches comparées du même type qui soient plus satisfaisantes sur le plan de l'observation des données.

1. Quelques repères théoriques

Les conditions d'exposition aux langues dépendent d'un certain nombre de facteurs liés notamment au caractère spécifique des réseaux sociaux et de communication dans lesquels se trouvent engagés les individus. On peut faire l'hypothèse que plus les liens entre les différents partenaires d'une même communauté sont serrés et multiplexes, et plus les chances d'imposition d'une norme langagière, en l'occurrence l'utilisation de la langue d'origine ou le recours à un parler bilingue (Grosjean, 1982; Lüdi, 1985), sont grandes.

Le concept de réseau constitue un concept de base pour notre étude. Il permet d'identifier l'éventail des interlocuteurs pertinents, et d'appréhender les pratiques langagières des individus au sein des diffé-

L'auto-dénomination Beur réfère à la population spécifique des jeunes Arabes de "deuxième génération", et dans notre cas à la population plus restreinte de ceux issus de l'immigration algérienne.

[3] Il s'agit de recherches réalisées dans le cadre de doctorats, voir MERABTI (1991) et MOORE-CAPORALE (1992).

rents groupes relationnels constitués. S'agissant d'adolescents bilingues, il nous permettra de mieux cerner le fonctionnement de leurs répertoires verbaux, et plus précisément d'examiner leur gestion des pratiques bilingues[4] dans diverses situations d'interactions.

Le réseau social et de communication d'un individu peut se définir comme la somme des relations individuelles que celui-ci entretient avec d'autres personnes, y compris les liens d'interconnaissance qui relient les membres du réseau entre eux[5].

Un réseau se compose généralement de plusieurs grappes ("clusters"), autrement dit de groupements d'individus fondés sur des bases relationnelles précises, par exemple la grappe des parentés, du voisinage, des pairs, etc. Les grappes peuvent varier en densité, selon l'importance des liens latéraux.

Les liens qui unissent les individus sont de deux ordres: les liens uniplexes et les liens multiplexes. L'uniplexité réfère à une relation unique entre deux individus, par exemple lorsqu'un individu Y est le professeur de X et que la relation entre ces deux personnes ne dépasse pas la relation maître-élève. En revanche, on parle de relation multiplexe lorsque la nature des liens est multiple, par exemple Y est le camarade de classe de X, mais aussi son voisin.

2. Profil des groupes étudiés:une histoire parallèle de la migration

Les deux groupes migrants qui nous intéressent, les communautés algérienne de France et punjabi d'Angleterre, présentent des caractéristiques communes quant à leur histoire migratoire. Ils entretiennent avec le pays de résidence, et la langue de ce pays, des rapports privilégiés liés à l'entreprise coloniale, mais surtout leur parcours migratoire se ponctue de phases similaires d'installation.

---

[4] Par pratiques bilingues, nous entendons l'usage en situation des langues du répertoire verbal. Cet usage peut se faire soit sous forme d'interventions complètes et alternées dans une langue ou dans une autre, ou par le passage d'une langue à l'autre au sein d'une même intervention.

[5] Voir en particulier les travaux de L.MILROY (1987).

Pour les deux groupes, il s'agit tout d'abord d'une immigration d'hommes, suivie une dizaine d'années plus tard de l'arrivée des femmes et des enfants. Au départ, les hommes occupent des emplois d'ouvriers de basse main d'oeuvre, dans les filatures du nord de l'Angleterre pour la plupart des Punjabis, et essentiellement dans le Bâtiment et les Travaux Publics (BTP) pour les Algériens en France. Les familles migrantes sont issues le plus souvent d'un milieu rural, où les liens villageois jouent un rôle important . Les premiers arrivés se chargent de faire venir des membres de la famille ou du village pour remplir les emplois vacants. La sélection des candidats au départ s'établit par conséquent sur la base des liens de parenté ou d'appartenance à un même village dans le pays d'origine, ce qui explique les "îlots ethniques" que l'on peut observer dans les villes qui accueillent de fortes populations migrantes[6].

L'installation dans le nouveau pays de résidence amène les nouveaux arrivants à reconstruire très vite des réseaux de relations calqués sur les modèles du village. On constate en effet une réorganisation des groupes autour d'espaces bien spécifiques dans la ville, ce qui leur permet de fonctionner comme une micro-société, voire une famille élargie. Le rassemblement favorise le maintien des valeurs, des traditions et de la culture d'origine, et offre par conséquent un mode de fonctionnement, une structuration des rapports sociaux qui définit les champs de contraintes. En même temps, c'est la mise en place de telles frontières du groupe qui permet tout à la fois de se protéger de l'extérieur, et de maintenir à l'intérieur des modèles linguistiques et comportementaux qui ne sont pas validés dans la société d'accueil.

3. Pratiques bilingues, réseaux de relations et expression identitaire

L'étude des pratiques bilingues des adolescents des deux communautés révèle des différences mais aussi des similitudes entre les deux groupes communautaires. Elle montre que la grappe de la communauté d'origine imprime un cadre de comportements langagiers qui influence les variations parfois très marquées que l'on peut observer au sein des ré-

[6] Ainsi, une grande partie des Algériens de la région grenobloise sont originaires de Sétif, et la majorité des Punjabis de Bradford (Yorkshire) de Mirpur.

seaux de relations. On constate en effet que l'usage des langues du répertoire verbal varie selon qu'il s'agit de la grappe des parentés, ou de celle des groupes de pairs.

3.1. La grappe des associations communautaires et/ou religieuses

Malgré une foi commune en l'Islam, les deux communautés se distinguent autour d'un point essentiel: l'importance plus ou moins grande que chacune accorde à l'école islamique, en particulier en ce qui concerne l'éducation des enfants. Les Punjabis entretiennent en effet des rapports plus forts avec les instances religieuses. Dès l'âge de cinq ou six ans, les enfants punjabis fréquentent la mosquée le soir après l'école, ainsi que le samedi. La mosquée s'inscrit au côté de la famille comme la seconde instance de socialisation de l'enfant. C'est non seulement un lieu de culte, mais également celui d'un apprentissage formel de la langue d'origine, l'ourdou écrit, et d'une pratique légitimée de la langue orale, le punjabi. La pratique religieuse et la fréquentation assidue du lieu de culte assurent un rôle clef en ce qui concerne le maintien de la langue d'origine, et contrebalancent les changements de loyauté qui peuvent s'observer au moment de l'entrée à l'école pour les plus jeunes.

Ce rôle fondamental d'apprentissage, de légitimation et de réactivation des pratiques autant orales qu'écrites dans la langue d'origine, en sus de l'arabe des textes sacrés, n'est pas repris dans le cas des jeunes en France. Les lieux de prières sont en effet rarement fréquentés par les Beurs. Seuls les hommes déjà plus âgés de la communauté algérienne semblent fréquenter de manière assidue les mosquées, qui restent le plus souvent anonymes aux simples passants. On observe d'ailleurs peu de constructions de mosquées dans les villes françaises[7]. Lorsqu'apprentissage de l'écrit en langue d'origine il y a, celui-ci ne peut être pris en charge pour les plus jeunes que par l'école majoritaire, notamment dans le cadre des cours de langues et cultures d'origine (LCO).

[7] En Angleterre, beaucoup de lieux privés sont réinvestis pour devenir des lieux de culte musulmans (usines ou maisons désaffectées, ou églises), mais on construit aussi beaucoup de mosquées.

La communauté algérienne en France paraît ainsi manquer de certaines des structures communautaires que les groupes punjabis d'Angleterre ont quant à eux réussi à mettre en place et à conserver. De même, les rassemblements de type associatif semblent moins développés dans les villes françaises qui accueillent pourtant d'importantes populations originaires du Maghreb, et notamment d'Algérie[8].

Ces réflexions montrent une organisation différenciée des réseaux des deux groupes observés: les jeunes Punjabis participent et appartiennent à des réseaux de relations largement inscrits dans un espace communautaire très structuré et régulé par les adultes, tandis que les jeunes Algériens évoluent quant à eux dans un espace social beaucoup plus souple où les modèles de la société de résidence s'imposent naturellement. Compte tenu de ces caractéristiques spécifiques à chaque groupe, on peut alors s'interroger sur les répercussions que ces structures de réseaux communautaires peuvent avoir sur les comportements langagiers au sein des grappes plus restreintes que constituent les parentés et les groupes de pairs.

3.2. La grappe des parentés

A la différence des familles algériennes en France, qui restent essentiellement nucléaires mais se caractérisent par un nombre élevé d'enfants, les familles indo-pakistanaises se distinguent par une structure de type associatif ou tri-générationnel. Cette particularité implique une diversité des échanges adultes-enfants, qui dépasse le cadre des échanges avec le père et la mère seulement.

Dans les familles algériennes, l'arabe et le français sont utilisés dans des proportions presque équivalentes. Schématiquement, les enfants em-

[8] Bradford compte au moins treize associations communautaires punjabis, en sus des groupements qui assument un rôle d'intermédiaire entre les migrants et la société d'accueil, ou qui permettent aux membres de la communauté, en particulier les femmes, de disposer d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue d'accueil.

A Grenoble, on peut noter l' exemple de l'ADCFA (Association Dauphinoise de la Coopération Franco-Algérienne), qui joue un rôle comparable, mais accueille d'autres migrants que les Algériens. Seule peut-être l'Amicale des Algériens en Europe s'adresse à une communauté spécifique.

ploient le français entre eux mais aussi très souvent pour s'adresser aux parents. En revanche, ces derniers préfèrent utiliser la langue d'origine tant dans les échanges au sein du couple qu'en direction des enfants. Néanmoins, le français n'est pas complètement absent de leurs pratiques langagières, il apparaît parfois sous forme de parler bilingue arabe-français, surtout lorsqu'ils s'adressent aux enfants. La famille algérienne apparaît de fait comme un lieu original d'enseignement réciproque des langues, et se révèle comme une instance tolérante où sont légitimées la langue d'origine et la langue de résidence. En effet, si les parents transmettent l'arabe dialectal aux enfants, ces derniers assurent l'introduction du français à la maison.

Les familles punjabis exhibent un comportement beaucoup plus rigide dans le choix des langues légitimées pour les interactions avec les adultes de la famille, et avec ceux de la communauté élargie d'origine: l'emploi du punjabi est très dominant. Il assure du respect, de l'importance et de la véracité de la parole adressée à l'autre (la LO est souvent associée à la "langue de vérité"[9]). Ainsi, un informateur, qui utilise de façon systématique le punjabi pour s'adresser à des adultes plus âgés que lui, précise : "To somebody of my own age group, I choose whether I speak in English or in Punjabi. It depends just how I feel about that person". ("Avec quelqu'un du même groupe d'âge que moi, je choisis en quelle langue je vais lui parler. Cela dépend comment je ressens cette personne").

Par ailleurs, le rôle fondamental de médiateurs linguistiques entre les parents et la société globale d'accueil que l'on constate avec les enfants beurs n'est pas rempli par les jeunes Punjabis, ou en tout cas pas de manière similaire. C'est le plus souvent un adulte de la communauté qui joue ce rôle de "médiateur public" et assure les relations avec la société d'accueil. Cette répartition stricte des rôles est accentuée par la ségrégation géographique et sociale, et explique la méconnaissance presque totale de la langue de résidence de la part des mères, et une connaissance limitée pour la plupart des pères.

---

9 Voir à ce sujet MOORE, 1992, dans LIDIL 6.

Si on observe des divergences dans les comportements langagiers au sein des cellules nucléaires entre les deux groupes, on relève toutefois des caractéristiques communes dans les échanges de la fratrie. En effet, tant pour les Punjabis que pour les Beurs, la langue d'origine est beaucoup moins présente entre frères et soeurs. Mais lorsqu' elle est utilisée, elle vise surtout à renforcer la relation familiale. Eventuellement, elle peut servir une stratégie de compensation linguistique.

Il semble par ailleurs que l'utilisation privilégiée de LO par certains membres de la famille, en l'occurrence les femmes, contribue à garantir son maintien au sein de la famille et à renforcer la solidarité féminine. Les femmes apparaissent ainsi comme les gardiennes des traditions et de la culture d'origine. On remarque aussi que les interventions en langue d'origine sont plus largement privilégiées en direction de la mère que du père, mais le choix de la LO revêt des fonctions différentes selon l'interlocuteur: elle est plus distinctement associée à la notion de respect pour le père, et de l'intimité quant il s'agit de la mère.

3.3. La grappe des groupes de pairs

Les groupes de pairs se constituent essentiellement autour de deux espaces prioritaires dans la vie des adolescents: le quartier et l'école. Ils jouent un rôle important au niveau de la diffusion et du maintien de la langue d'origine hors du cercle familial.

. Les groupes de pairs dans le quartier

Du fait du regroupement dans des espaces bien spécifiques de la ville, on remarque une nette tendance, autant pour les jeunes Punjabis que les jeunes Beurs, à former des groupes largement mono-communautaires, composés d'un ensemble de personnes réunies sur les bases du quartier. Contrairement à la grappe des parentés, celle des pairs est formée d'une majorité de relations électives impliquées volontairement dans ce cercle. Trois éléments importants caractérisent cette grappe: une forte densité, l'ancienneté des relations et la fréquence des contacts.

Les groupes de pairs fonctionnent différemment selon le sexe: ils sont beaucoup plus restreints pour les filles. En outre, les lieux de ren-

contre pour les jeunes filles beurs et punjabis ne sont pas les mêmes. Pour les jeunes filles punjabis, le seul espace qui leur est autorisé est celui de la maison, où les échanges sont contrôlés et la socialisation à la fois encouragée et guidée pour se conformer au système interne de la communauté. Très peu d'activités extérieures donnent lieu à des rencontres entre les jeunes filles punjabis. En revanche, les filles beurs se retrouvent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison, et de ce fait ne sont pas soumises constamment au regard parental. Les garçons des deux communautés quant à eux investissent librement la rue et l'espace quartier.

Les groupes de pairs dans lesquels sont insérés les jeunes punjabis s'articulent principalement autour d'une identité et d'une langue commune, le punjabi, même si paradoxalement les membres du groupe déclarent mieux se reconnaître dans la langue anglaise que dans la LO. Les jeunes expliquent leur usage préférentiel de l'anglais par une difficulté d'intercompréhension, bien que les origines géographiques très proches des parents entraînent des pratiques de langues qui n'accusent que quelques variantes dialectales. Ainsi, Seva et Babar s'accordent pour considérer l'anglais comme un agent facilitateur de la compréhension et réducteur des différences: "I speak mainly English because my friends, they have sort of a different Punjabi to us, like we have, euh, sort of proper Punjabi, this is sort of different to... I don't sometimes understand what they say", ("La plupart du temps, je parle anglais parce que mes amis parlent un punjabi différent du nôtre, un peu différent... quelquefois, je ne comprends pas ce qu'ils disent").

Dans le cas des Beurs, le groupe de pairs est une instance sans cesse en mouvement. Perméable à toutes les innovations linguistiques, il favorise la créativité et l'usage de codes illégitimes dans d'autres contextes sociaux. Parmi les normes linguistiques[10] spécifiques à la cellule des pairs, on relève la langue d'origine qui, comme les autres normes, est sujette à la variation. Elle peut apparaître dans des proportions et des fonctions différentes selon les situations d'interactions.

[10] En l'occurrence, l'argot et le verlan.

Le facteur qui semble jouer le rôle le plus déterminant dans cette variation langagière est le sexe du locuteur. On observe effectivement une différence entre les filles et les garçons, tant au niveau du maintien de LO que dans la fonction et le rôle de cette langue dans les échanges. Les filles se définissent comme les locutrices les plus actives en LO et en réservent l'usage aux membres féminins du groupe: "on parle en arabe avec les copines, surtout que dans mon quartier, y'a des filles qui comprennent bien l'arabe et qui nous parlent comme ça" (Zineb). De façon plus générale, qu'il s'agisse des groupes de pairs masculins ou féminins, l'usage de LO vise non seulement à renforcer la cohésion du cercle mais aussi à se distancer et à se démarquer des individus non-membres.

L'usage de la LO au sein du groupe de pairs est donc très exclusif, plus spécifiquement réservé aux interactions entre les membres de même sexe dans les deux communautés. On remarque en effet que les échanges entre filles et garçons, même lorsque ceux-ci appartiennent aux mêmes groupes de pairs, n'ont lieu qu'en langue de résidence (français ou anglais). Contrairement aux garçons, les filles se comportent davantage comme les gardiennes d'un héritage linguistique. Ce sont elles qui assurent la continuité des usages de LO entre la grappe des parentés et celle du groupe de pairs. En ce sens, la famille et les groupes de pairs, en particulier féminins, ont un rôle complémentaire: celui de veiller au maintien et à la transmission de la langue d'origine.

. Les groupes de pairs à l'école

A l'école, les groupes de pairs sont plus hétérogènes que dans le quartier. Ils sont composés de pairs du quartier mais également d'adolescents issus d'autres groupes et d'origines diverses. Les échanges bilingues sont alors moins fréquents car les contextes d'interactions dans lesquels interviennent les adolescents favorisent plus largement l'usage du français ou de l'anglais: "With my friends, I speak English, mostly...I suppose, I'm being here, and most of the people at school they speak English, and the teachers get happier if you speak English". ("Avec mes amis, je parle anglais, surtout anglais...Je suppose puisque je suis ici, et la plupart des gens à l'école, ils parlent anglais, et les professeurs sont plus heureux si on parle anglais"; entretien avec Mohammed).

Si dans les contextes observés précédemment le recours à la LO se faisait spontanément, en milieu scolaire la langue d'origine s'utilise de façon beaucoup plus consciente. Les pratiques bilingues ici sont non seulement tributaires de la compétence bilingue des locuteurs mais aussi et surtout de l'intensité des relations entre les personnes. De ce fait, une relation forte agit davantage en faveur de l'emploi de la LO. On s'aperçoit en effet qu'entre les adolescents issus de mêmes communautés mais qui n'appartiennent pas au noyau du quartier, c'est le français ou l'anglais qui sont privilégiés. En revanche, avec les membres du groupe de pairs du quartier qui se retrouvent à l'école, l'usage de la langue d'origine est plus fréquent et marque les liens multiplexes qui attachent les interlocuteurs.

Ce sont par conséquent l'ancienneté des relations et les contacts extra-scolaires entre les adolescents qui favorisent l'usage de la LO au sein du cadre scolaire, un lieu où celle-ci n'est pas encouragée.

L'emploi de la LO reste privilégié pour les situations intimes, très marquées par la culture et les valeurs communes. Parler punjabi ou arabe peut bien sûr assurer une fonction de code secret: on peut se dire des choses que le groupe alloglotte ne peut comprendre. Mais c'est essentiellement une fonction de complicité entre les membres du groupe-noyau que le recours à LO permet de garantir. De ce fait, la LO revêt souvent une fonction ludique dans les échanges: "When I get together with my friends, I always speak in English, unless I joke with them, I speak in Punjabi". ("Quand je suis avec mes copines, je parle toujours en anglais, sauf si je fais des plaisanteries avec elles, je parle en punjabi"; entretien avec Zakia). Les échanges ludiques en LO font souvent intervenir des insultes rituelles[11]. Celles-ci ne sont pas réservées aux seuls membres du groupe-noyau, mais elles peuvent aussi parfois s'adresser aux membres périphériques, même non bilingues, pour exposer verbalement l'autorisation d'adhérer à la conversation. Plaisanter en LO au sein d'un échange langagier effectué en anglais ou en français assure une réaffirmation identitaire, la reconnaissance de l'autre en tant que membre privilégié du groupe, et l'appel et la mise en oeuvre d'un système de référents

[11] Voir LABOV, 1978.

qui n'appartiennent qu'au groupe, comme cela transparaît lors d'un entretien avec une adolescente, Nora, qui dit: "depuis toutes petites, on aime bien parler en arabe dès qu'on est avec des Français, on aime bien, histoire de détendre l'atmosphère, quoi, pour des petites critiques, pour garder des choses."

L'emploi de la LO dans le cadre scolaire (a fortiori au sein d'un groupe majoritairement anglais ou français) se révèle non seulement comme un moyen d'introduire des sources linguistiques nouvelles et d'enrichir ainsi les interactions verbales, mais également d'imposer une norme illégitime. De ce fait, la LO a une valeur emblématique. Son utilisation, qui transgresse les règles de choix de langues du cadre d'interaction, permet aux locuteurs d'affirmer une identité "biculturelle" et bilingue. Il semble par ailleurs que ce besoin d'affirmer son origine identitaire soit particulièrement prononcé lorsque le locuteur bilingue s'adresse à des participants de sexe opposé.

Conclusion

Pratiques bilingues, expression identitaire et insertion sociale et communautaire: un rapport étroit

L'observation parallèle du comportement langagier des deux groupes d'adolescents permet de dégager des tendances communes aux deux groupes, mais aussi des différences. Elle permet de voir aussi l'influence marquée de certaines grappes sur les pratiques langagières. Ainsi, l'insertion communautaire et religieuse paraît agir de manière importante sur le maintien de la langue d'origine au sein de grappes restreintes telles que celles des parentés et des groupes de pairs. Chez les Punjabis, la grappe des associations communautaires et religieuses encadre et régule les comportements sociaux et les pratiques de langues, alors que chez les Algériens, la communauté d'origine joue un rôle moins prescriptif et le rapport aux instances religieuses est moins marqué. Ces liens culturels plus distendus semblent être à l'origine d'un usage plus systématique de la langue de résidence. Il semblerait de ce fait que les instances communautaires et religieuses jouent un rôle déterminant en légitimant l'usage de la langue d'origine dans un éventail de situations beaucoup plus larges.

On constate que pour les deux groupes, les pratiques bilingues assument des rôles différents selon les grappes relationnelles. Leur usage vise non seulement à manifester son appartenance à la communauté d'origine, mais aussi et surtout à affirmer son identité hors des frontières de cette communauté. Dans les deux cas, une démarche en vue d'une insertion - sociale et communautaire- est entreprise. Dans la grappe des parentés, comme dans celle du groupe de pairs du quartier, le recours aux pratiques bilingues se définit clairement comme l'expression d'une appartenance à la communauté d'origine.

Pour les jeunes Punjabis, on observe une pratique intense de la LO qui reste le code privilégié des échanges au sein de l'univers familial et de la communauté d'origine élargie. Ils disent comprendre et parler bien ou très bien la langue de leurs parents. Même avec les hommes de la communauté qui manifestent des compétences en anglais, on note que les échanges en LO restent dominants et sont attachés à la marque du respect qu'on accorde à l'autre, et qui se manifeste notamment par le choix de la langue utilisée. C'est l'entrée à l'école qui marque le glissement de loyauté d'une langue vers l'autre.

Dans le groupe des pairs du quartier, on constate que l'usage de pratiques bilingues est comparable à celui de l'argot au sein d'un groupe français de souche ou pluri-ethnique. Il vise non seulement à assurer la cohésion du groupe et la complicité entre les membres, mais aussi à exclure les personnes étrangères au groupe. Dans la grappe du groupe de pairs à l'école, l'usage de la langue d'origine sert essentiellement à affirmer, voire exhiber, son identité et à se démarquer des non-membres du groupe. De ce point de vue, les filles se distinguent nettement des garçons. Dans les échanges, la LO apparaît comme un élément symbolique de complicité, notamment en présence d'étrangers où elle est alors utilisée comme code secret.

Dans le cadre scolaire, on remarque qu'au sein du groupe-noyau, les échanges entre filles et garçons ont lieu presque exclusivement en français ou en anglais. En revanche, avec les membres périphériques masculins, les filles beurs peuvent utiliser la langue d'origine, notamment sous forme d'échanges ludiques ritualisés qui permettent la consolidation des

relations. Ce dernier cas de figure ne semble toutefois pas se vérifier avec les jeunes filles punjabis, pour lesquelles les interactions inter-sexes restent peu développées.

Malgré (ou à cause de) la fonction forte de marqueur identitaire de LO, la langue de référence des adolescents reste l'anglais ou le français. Dans le cas des Punjabis, les compétences évidentes en LO n'empêchent pas la plupart des jeunes de se sentir plus à l'aise en anglais. La pression de l'environnement, et particulièrement celui de l'école, influence considérablement les choix de langues. Les jeunes essaient de se conformer aux pratiques du groupe de pairs élargi, afin de ne pas se marginaliser à l'école.

L'étude comparative nous a permis de mieux appréhender l'organisation du répertoire verbal des enfants migrants à travers leurs réseaux de relations. Nous avons pu observer très nettement que l'insertion sociale et communautaire des adolescents passait avant tout par une acceptation et une valorisation de ses origines et de son identité. Autrement dit, par une utilisation de la LO au sein de la famille, mais aussi et surtout hors du cercle familial et en présence d'étrangers. Cette constatation s'applique tout particulièrement aux filles qui emploient davantage la LO que les garçons, et affichent parallèlement une intégration mieux établie, qui passe par la réussite scolaire. De telles observations sont fondamentales pour la mise en oeuvre de politiques d'insertion en faveur de groupes minoritaires car elles montrent que la prise en considération et la valorisation de leur identité, et de leur bilinguisme, contribue à leur insertion sociale.

Bibliographie

DABENE, L.; BILLIEZ, J. (éds)(1992): *Autour du multilinguisme*, LIDIL 6, juin 1992, PUG, Grenoble.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages*, Harvard University Press, Cambridge.

GROSJEAN, F.; PY, B. (1991): "La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues", in *La linguistique* 27, 35-60.

LABOV, W. (1978): *Le parler ordinaire*, t.1 et 2, Editions de Minuit, Paris.

LÜDI, G. (1985): "Aspects lexicaux du parler bilingue: l'exemple du migrant suisse alémanique à Neuchâtel", in *Actes du Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Université de Provence, Aix-en-Provence, 27-41.

MERABTI, N. (1991): *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise*, thèse de Doctorat, non publiée, Université Stendhal, Grenoble III.

MERABTI, N. (1992): "Pratiques langagières et réseaux de relations d'adolescents issus de l'immigration algérienne", in BOUCHARD, R. & al, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIIIe Colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches", Grenoble mai 1991, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble, 286-297.

MERABTI, N. (1992): "Variations des pratiques bilingues d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne", *LIDIL* 6, 93-114.

MILROY, L. (1987): *Language and social networks*, Basil Blackwell, Oxford.

MOORE-CAPORALE, D. (1992): *Apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue: le cas des Indo-pakistanais scolarisés à Bradford en Angleterre*, thèse de Doctorat, non publiée, Université Stendhal, Grenoble III.

MOORE, D. (1992): "Perte, maintien ou extension des langues d'origine? Réflexions à partir de la situation indo-pakistanaise en Angleterre", *LIDIL* 6, 53-68.

REID, E. (1988): "Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires", *Bulletin CILA* 47: *Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale: questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques*, 144-154.

Réflexions cliniques autour des difficultés de réalisation articulatoire de trois enfants bilingues.

Jacqueline Girard-Frésard
Logopédiste - SMP - Genève

J'ai travaillé individuellement avec trois enfants présentant des difficultés de réalisation articulatoire. Il s'agit, comme le spécifie Borel-Maisonny (1979) "d'une erreur motrice systématique et constante dans la prononciation d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes, erreur purement fonctionnelle et qui ne dépend ni d'une malformation, ni d'une lésion neurologique, ni d'une carence sensorielle."

Ces trois enfants sont nés à Genève, ils ont été scolarisés en français. Il sont tous les trois bilingues et de sexe masculin.

	âge	L1	L2	"Troubles articulatoires"
Nil.	5;4 ans	portugais	français	sigmatisme interdental
Gil.	7;2 ans	espagnol	français	/R/ apicoalvéolaire roulé
Rav.	8;11 ans	anglais	français	lambdacisme

Chacun présente des particularités: âge, personnalité, trouble articulatoire. Pour Gil il ne s'agit pas à proprement parler d'un trouble mais d'un allophone, c'est-à-dire la variante régionale d'un même phonème. La réalisation du /R/ change mais le phonème ne change pas. Les trois garçons ne parlent pas les deux langues avec la même compétence. L'une étant attachée à une communauté sociale, familiale, affective, l'autre étant parlée dans une communauté scolaire, sociale, culturelle...

J'aime à penser qu'un individu est bilingue ou plurilingue dès qu'il est à même de se faire comprendre et de comprendre ce que les autres disent dans deux ou plusieurs langues. Je retiens également de Grosjean (1984) que le bilingue est une personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie courante et qu'il devient bilingue par besoin de communiquer avec le monde environnant. Bien sûr on observe un déséquilibre entre les deux langues parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines et des activités différentes. Les trois garçons ont une langue maternelle

autre que le français et ont acquis le français de façon successive. Ce n'est qu'à l'école maternelle qu'il ont été plongés dans un bain de langue française.

Il me semble important d'évoquer ici le point de vue psychosocial de Lambert (1981) qui distingue le bilinguisme additif du bilinguisme soustractif. Pour Rav, le bilinguisme s'avère totalement additif en ce sens que les deux langues sont hautement valorisées et respectées par son milieu familial. Il a été scolarisé d'abord en français jusqu'à 8;6 ans puis il poursuit sa 3ème primaire à l'école anglaise. Quant à Gil., il roule les /r/ comme papa. Ses parents souhaitent en faire un vrai petit Suisse et dévalorisent la L1. Nil. est fâché contre le portugais. Il refuse depuis quelque temps de parler la langue portugaise. Il se tait ou vocifère dès que ses parents s'adressent à lui en L1. Ces appréciations peuvent nous paraître subjectives. Elles nous amènent néanmoins à percevoir la langue comme le symbole de l'appartenance à une communauté plus ou moins bien acceptée par l'environnement social, mais également comme teintées de valeurs affectives.

Du point de vue de l'acquisition, Aicart de Falco et Vion (1987) ont montré une grande variabilité de l'âge d'acquisition du système phonologique. Leur travail s'inscrit dans la ligne du modèle de Jakobson et contribue à tracer un éventail d'oppositions que les enfants entre 3;2 ans et 6;2 ans réalisent ou ne réalisent pas. Les résultats de l'enquête phonologique montrent, entre autres, que:

- l'âge auquel l'ensemble des 28 phonèmes est maîtrisé varie pour la majorité des enfants; certaines zones restent incomplètement maîtrisées jusqu'à 5-6 ans;

- les oppositions dont la différence contraste le moins semblent plus difficiles à produire. Cela me fait penser à Nil. qui a maille à partir avec le quadrilatère des fricatives. La plupart des tendances révélées par Jakobson ont été retrouvées. L'acquisition des constrictives présuppose les occlusives, l'acquisition des consonnes postérieures présuppose les occlusives antérieures (labiales, dentales). Les constrictives postérieures, elles, présupposent les constrictives antérieures. La différence des liquides, /l/ et /R/, apparaît plus tardivement. Par ailleurs, la nature de L2 a aussi un rôle à jouer. Si L2 se rapproche de L1, elle sera plus facile à

apprendre. Les différents phonèmes qui m'intéressent dans ce travail /l/R/s-z/ch-j/ n'ont en l'occurrence pas de lieux d'articulation différents en espagnol, anglais, portugais et français. Il sont tous représentés dans les codes phonologiques respectifs.

Pour certains auteurs, il apparaît que les enfants de 8 à 11 ans qui ont des troubles de l'articulation ont pour des tâches de discrimination auditive des performances inférieures à celles des enfants parlant normalement. Cette constatation m'amène à envisager un travail logopédique ayant pour projet d'évaluer les capacités discriminatives auditivo-verbales avec une grande attention. Aucun des trois garçons n'a présenté de difficulté à ce niveau-là.

Pour analyser les systèmes phonologiques de Rav., Gil. et Nil., je me suis attachée à un système de référence, à savoir la mise en évidence de *traits distinctifs*.

Le phonème est une unité abstraite linguistiquement fonctionnelle et définie par un réseau relationnel de différences. Pour le décrire on utilise les *traits distinctifs binaires*. Analyser un système à partir des traits distinctifs, c'est participer à l'idée que les *traits distinctifs* ont une réalité psychologique, qu'ils sont biologiquement enracinés et commandent la perception. Il me semble utile de se rappeler que chaque région a son parler, qu'une opposition peut être pertinente dans un lieu et ne pas l'être dans un autre lieu. Par exemple les /r/ roulés ou non ne sont pas pertinents en français mais le sont en arménien, en albanais...

Nil.	*dental*		*palatal*
sourde	s	s - ch	ch
sonore	z		j

L'opposition **sourde-sonore** n'existe pas.

Le lieu articulatoire n'est ni *dental*, ni *palatal*.

Le phonème produit est intercalaire : interdentalo-palatal s - ch

soit, un archiphonème.

Gil.	antérieur	postérieur
roulé	r	
non roulé		R

C'est un allophone : en français le phonème ne change pas. Seule la réalisation change.

Rav.	dental	vélaire
occlusif		g
liquide	l	
		oral

Traits distinctifs : /g/ **occlusif**, oral, vélaire

/l/ **liquide**, dental

L'influence de L1 sur L2.

La langue maternelle de **Rav.** est l'anglais. En anglais, il existe un /l/ apico-alvéolaire qui est caractérisé dans certaines positions (en fin de syllabe) par un relèvement du dos de la langue vers le palais mou. Cela donne une /l/ de timbre dur. On l'appelle /l/ vélarisé (Malmberg, 1984). En français, il n'y a qu'un seul /l/ (lit-loup-aller...) qui est une latérale mais que **Rav.** n'articule pas. Le phonème de remplacement est également vélarisé, il nécessite le relèvement de la langue au palais comme le /l/ vélarisé anglais. On peut penser que **Rav.** a remplacé tous les /l/ vélarisés ou non de l'anglais par le /g/.

Gil., dont la langue maternelle est l'espagnol, a un père qui roule les /r/ en espagnol comme en français. **Gil.** produit le /r/ aussi roulé en pointant sa langue au niveau des alvéoles. Sa maman trouve que ça ne fait pas assez suisse.

Le /R/ apical vibrant est pour ainsi dire la forme primitive de ce phonème, et le remplacement du /R/ antérieur par le /r/ postérieur semble avoir pour origine en français un phénomène urbain.

Nil. a adopté un phonème intercalaire /s-ch/ de remplacement dans les deux langues pour le quadrilatère des fricatives. Les /s-z et ch-j/ existent en portugais comme en français avec les mêmes traits distinctifs. Mon hypothèse pour **Nil.** va plutôt dans le sens d'une économie phono-articulatoire réduisant les 4 phonèmes distincts à un seul.

Je vais maintenant décrire les moyens que je me suis donnés pour amener **Rav.**, **Gil.** et **Nil.** à réaménager leur système "lacunaire".

Rav. (8;11 ans) était un garçon vif, sérieux, désireux de parvenir à articuler ce fameux /l/ qui lui résistait. Il ressemblait à un adulte en réduction, ses résultats scolaires étaient brillants. C'était un enfant méticuleux, consciencieux, heureux de démarrer dans un traitement logopédique. Son langage oral était bien élaboré. Chaque fois qu'il tentait de produire un /l/ sa langue se collait au palais dans une occlusion brusque, suivie d'une ouverture tout aussi brusque que sonore de type nasal avec crispation de tout le corps. Je sentais **Rav.** apte à réfléchir sur son activité phono-articulatoire. Je pensais qu'il pouvait rendre compte des organes mobilisés dans la production, par exemple du /ga/ ou autres syllabes. Il me semblait que son erreur d'articulation était une erreur d'intégration des divers mouvements impliqués dans la recherche du phonème cible /l/. Il s'agissait pour lui d'apprendre une nouvelle conduite articulatoire. Zei (1980) l'a écrit dans sa thèse, c'est à partir de 9 ans que les enfants démontrent la plus grande prise de conscience des aspects articulatoires. Cette démarche sensori-motrice visant à rendre **Rav.** conscient de son action me paraissait importante. La prise de conscience de l'activité phono-articulatoire peut évoluer. En plus, un sujet parlant peut mettre en oeuvre toute sa vie le même mécanisme pour produire des sons, mais c'est à partir d'une focalisation, d'un pointage de l'activité qu'elle est susceptible d'accroissement de conscience passant des aspects généraux aux aspects spécifiquement articulatoires.

Exemples : logo - tu peux dire /gü/?

Rav. - /gü/

logo - décris les parties de ta bouche qui travaillent!

Rav. - la langue est au palais, les lèvres font un rond, c'est devant que ça se passe.

logo - tu peux dire /ga/?
décris moi les parties de ta bouche

Rav. - la langue est aussi au palais, c'est plus en arrière qu'avant, les lèvres s'ouvrent un peu.

Il avait mis le doigt sur l'opposition avant-arrière du lieu d'articulation. D'après le schéma d'un Album phonétique et devant un miroir, ensemble nous avons tenté d'imiter la position de la langue pour : /la/. Je remarquais sa difficulté à mobiliser sa langue sans mobiliser toute sa mandibule. Sa difficulté à tapoter avec la pointe de la langue derrière les dents. Il était retenu et tendu. J'allais plus loin.

logo - quand tu dis /ta/?

Rav. - la pointe de la langue tape juste derrière les dents.

Il découvre la position dentale.

logo - la langue est-elle collée au palais?

Rav. - non c'est la langue qui touche, la pointe de la langue qui touche.

Nous avons réfléchi sur la distinction sourde-sonore, occlusive-liquide, avant-arrière, ouvert-fermé, oral-nasal. Puis j'ai introduit le travail phonético-phonologique pour travailler les traits distinctifs dans les syllabes /CV-VC-CCV-VVC-VCV-CVC/.

- opposition liquide-occlusive: /lar/-/gar/
- " orale -nasale: /li/ -/len/
- " dentale-vélaire: /lai/-/gai/

Je m'attendais à un apprentissage plus hiérarchisé. Dès qu'il a su produire le /l/, il a su le produire dans toutes les situations. Plus difficile a été la généralisation.

Pour **Gil.** et pour **Nil.**, la démarche a été la même. Il s'agissait de faire prendre conscience à Gil. qu'un /R/ non roulé pouvait être articulé plus en arrière, au fond de la gorge. Il semblait intéressé et prêt à

discuter, à devenir conscient de ses mouvements articulatoires. Dans l'approche phonético-phonologique nous avons travaillé:

- opposition antérieur-postérieur: /li/-/ri/, /ka/-/ga/.

J'ai pensé qu'il était préférable de ne pas travailler sur l'opposition roulé-non roulé puisqu'il s'agissait d'abandonner le /r/ roulé au profit du /R/ uvulaire.

Quant à **Nil.**, petit garçon turbulent, sans limite, il refusait toutes contraintes , toutes répétitions, toutes réflexions autour de ses difficultés phono-articulatoires. J'ai tenté de le faire répéter une fois, les murs s'en souviennent! Il parlait peu, son lexique semblait plutôt pauvre, ses structures morpho-syntaxiques étaient brèves mais correctes. J'avais pour projet d'amener Nil. à construire la distinction /s-z/ et /ch-j/ du point de vue de l'articulation et du point de vue de la sonorité (dental-palatal, sourde-sonore). Chaque phonème du quadrilatère des fricatives avait sa place dans le système phonologique de Nil. L'objet était bien perçu et catégorisé. Avec lui, l'approche sensori-motrice s'avérait difficile.

logo - Quand tu dis /cha/ avec quoi est-ce que tu dis?

Nil. - La bouche, la bouche j'te dis, t'as pas compris?

Zei constate que lorsqu'on demande à un enfant comment il produit un son du langage vers 5 ans, il est fréquent que l'on obtienne pour unique réponse: la bouche. La conscience phono-articulatoire n'est pas encore fine. Nil. a néanmoins une certaine conscience de ses difficultés, ce qui expliquerait ses éclats de voix, ses refus de répéter. L'enfant peut avoir une conscience linguistique, mais ne peut pas la verbaliser, la conceptualiser (Veneziano, 1987).

J'ai proposé des exercices bucco-phonatoires afin de mieux mobiliser la région buccale. J'ai introduit l'approche phonético-phonologique dans des activités ludiques (memory) qui elles étaient acceptées par Nil.

- les oppositions sourdes-sonores: /s/ saucisse - /z/ zèbre
  /ch/ cheval - /j/ jambon

L'opposition articulatoire était minime: dental-palatal, ouverture plus ronde et plus petite pour /s/. Nil. tubait les lèvres pour produire son

phonème intercalaire. Les lèvres sont neutres /s/-/z/ et labialisées pour /ch/ et /j/.

Dans ce travail, ma proposition de traitement logopédique a emprunté deux voies:

- l'approche dite sensori-motrice qui consiste à rééduquer l'articulation à partir de la syllabe émise dans des contextes multiples et de faire sentir, prendre conscience dans la mesure du possible des mouvements articulatoires et des traits distinctifs quant aux modes et lieux articulatoires;
- l'approche phonético-phonologique accepte l'hypothèse d'une information phonologique articulatoirement encodée dans le flux acoustique. C'est abonder dans le sens d'une organisation en système d'un certain nombre de traits distinctifs (Jakobson et al., 1969). L'acquisition des capacités articulatoires suppose en somme que l'enfant n'apprend pas des sons mais bien des oppositions en traits distinctifs qui composent les sons de la langue. Lorsque l'enfant est confronté à deux langues, il peut y avoir des traces de Ll sur L2. Dans un apprentissage précoce ces traces sont souvent minimes, mais peuvent donner des éléments d'analyse à partir des traits distinctifs qu'ils ont à construire.

Cette première partie de l'exposé parle du manifeste, de l'importance des compétences de base du logopédiste, ce qui lui permet d'évaluer une demande et justifie une entrée en relation, au nom d'un symptôme langagier.

Mais tentons d'entrer dans le champ du latent, c'est-à-dire de l'inconscient. Tout le monde reconnaît aujourd'hui les ratés, les lapsus, les actes manqués comme des manifestations de l'inconscient. Pourquoi ne pas accepter l'hypothèse d'un sens inconscient lié au trouble articulatoire?

Le trouble articulatoire marque profondément l'échange conversationnel, il agit sur l'autre, diffuse un signe par le langage. Dubois (1990) nous dit que si le symptôme a un sens, il devient signe du discours inconscient, il devient une étiquette, une marque de reconnaissance. Par exemple: "mon fils, celui qui roule les /r/". Le trouble articulatoire s'il n'est ni mécanique, ni neurologique semble lié à un signe de l'histoire de

l'individu, il peut être une manifestation des mécanismes inconscients qui empruntent cette voie-là pour parler.

Si je réfléchis sous cet angle aux trois enfants susmentionnés:

Rav. est un garçon sérieux, trop sérieux pour ses neuf ans. Il a toujours besoin d'être parfait. Il réussit merveilleusement bien à l'école, il est très poli, méticuleux, propret, jamais une mèche de ses cheveux noir-corbeau ne se donne des ailes. Son sourire est diplomatique, il se tient droit comme un bâton. Il est corporellement rigide, tendu, comme galvanisé par des tensions internes. Ses attitudes font penser à des traits obsessionnels par le contrôle permanent qu'il exerce sur lui, par l'absence de spontanéité, par l'isolement de l'affect. Il est néanmoins prolixe, malgré son défaut articulatoire. Il remplace systématiquement les /l/ par les /g/. Exemple: /gami de mon ong parg a gosan/ = l'ami de mon oncle parle à Lausanne. Malgré tout il affiche un air de suffisance, ne pas être compris ne semble pas effleurer son sentiment de toute puissance, du moins en apparence. Rav. ne parvient pas à se laisser aller, il ne parvient pas à produire le /l/. Le /l/, comme par hasard, selon Fonagy (1983), est un son doux, au goût sucré, qui coule comme un liquide. Vermes suggère que le /l/ confère aux vers de Virgile "le doux écoulement du miel". Rav. lui, remplace le /l/ par le phonème /g/, phonème qui fait barrage, qui écluse, qui occluse. Le /g/ est un son plus dur qui se distingue par un contact plus large entre le dos de la langue et le palais. Il resserre le fond de la gorge comme par peur de perdre quelque chose. Serait-ce l'émergence de l'angoisse de castration? Rav. remplace du liquide par du plus solide, par du contenu, du retenu par peur de s'abandonner à dire, par peur de s'abandonner à être ou peut-être peur de perdre son avoir. Il contient, contrôle sa spontanéité, maîtrise ses sorties de peur des conséquences de ce qu'il pourrait sécréter par sa bouche.Veut-il évîter la rivalité et l'agressivité à l'égard de son père? Substituer le /l/ par le /g/ lui apporte sans doute quelques satisfactions secondaires. On s'occupe de lui, il est devenu un être au langage curieux, on s'inquiète pour lui. Ce symptôme le fait par ailleurs souffrir. Le refoulement n'est pas totalement réussi. Rav. désire augmenter ses possibilités de réalisation articulatoire.

Gil. lui, est un garçon de sept ans très collé à sa mère, très doux, presque effacé derrière sa grosse mama espagnole. Il ne semble pas du tout gêné de rouler les /r/, il ne voit pas très bien pourquoi il devrait changer sa réalisation articulatoire. Sa mère elle, trouve que son fils a un parlé qui fait trop immigré, elle aimerait qu'il parle comme un vrai petit Suisse. J'imagine que pour Gil. troquer un /r/ de Galicie roulé comme celui de papa contre un /R/ postérieur, c'est perdre quelque chose de son identité espagnole. C'est en quelque sorte une mise au ban du /r/ et Fonagy nous rappelle que les représentations que nous avons du /R/ sont liées à des aspects bagarreurs, masculins, à des aspects de fermeté. Vouloir faire comme papa, c'est ne pas faire comme maman , en l'occurrence. C'est peut-être tenter de mettre une distance entre elle et lui. Cette maman est désireuse de lui couper le /r/ qu'il réalise par la vibration de la langue juste derrière les alvéoles, pourrait-on dire. Gil. articule le /r/ roulé en soufflant de l'air par la bouche comme pour tenir l'autre à distance, comme pour sauvegarder son identité de futur homme et lutter contre la peur d'être trop proche de maman.

Quant à **Nil.**, garçon de 5 ans et demi, il est très vif, agressif, provocateur, compétitif. Il ne supporte pas de perdre. Il est très tendu, comme branché en permanence sur du 220 volts. Nil. est peu bavard. Depuis quelques mois il refuse de parler le portugais comme pour mettre sa langue maternelle en sourdine. Il aimerait être comme ses camarades de classe, la plupart francophones. Il souhaite supprimer la différence, se noyer dans la masse. Je peux imaginer qu'il aimerait supprimer les différences comme il gomme les traits distinctifs entre /s-z et ch-j/ en produisant un phonème intercalaire pour le quadrilatère des fricatives. Nil. semble comme suspendu entre deux langues, deux cultures, deux pays, entre deux parents. Sa mère refuse d'apprendre le français, son père le parle un peu. Son flou articulatoire semble autoriser l'hypothèse d'un flou d'identité. Qui suis-je? Nil. s'affirme de préférence par le "non". Il se révolte contre les interdits, ne supporte aucune correction, aucune répétition, saute sur le bureau, m'enferme à l'extérieur, jette ses jouets par la fenêtre et tâte mes limites du possible. Il trouve probablement un contenant dans le traitement logopédique, un objet permanent, parexcitant, sans ambiguité. Ses parents sont-ils partagés entre le Portugal

et la Suisse? Ont-il fait le deuil momentané de leur pays? Sont-ils désillusionnés et mal intégrés?

Si d'un côté nous possédons une technique logopédique, une compréhension de l'aspect social, culturel, linguistique, il m'apparaît nécessaire d'être sensible à tous les aspects du symptôme.

Il me semble qu'un travail logopédique ne peut se construire que dans une relation spécifique et thérapeutique, voire transférentielle.

Une relation transférentielle se crée autour d'une aire de jeu, une aire de je, une aire transitionnelle comme dit Winnicott, une aire propice à la créativité de l'un et de l'autre.

Voici une tentative d'interfécondation entre disciplines différentes.

BIBLIOGRAPHIE

AICART DE FALCO, S. et M. VION (1987): "La mise en place du système phonologique du français chez les enfants entre 3-6 ans". *Cahiers de Psychologie cognitive*, no 3, vol. 7, 247-266.

BOREL-MAISONNY, S. (1979): "Perception et éducation", *Actualités psychologiques et pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DUBOIS, G. (1990): *Langage et communication*, Paris, Masson.

FONAGY, Y. (1983): *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*, Paris, Payot.

GROSJEAN, F. (1984): "Le bilinguisme: Vivre avec deux langues", *TRANEL* 7, Neuchâtel, 15-41.

JAKOBSON, R. et al. (1969): *Le langage enfantin et l'aphasie*, Paris, Minuit.

LAMBERT, W.E. (1981): "Bilingualism and Language Acquisition", in: WINITZ (ed), *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annales of the New York Academy of Sciences, Vol. 379, 9-22.

MALMBERG, B. (1984): "La phonétique", *Que sais-je* 637, Paris, PUF.

VENEZIANO, E. (1987): "Les débuts de la communication langagière", in: Gérard-Naef, J., *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 95-119.

VERMES, (1948): "Imitation sonore", cité dans FONAGY (1983) p.75.

ZEI, B. (1980): *Children's awareness of their vocal activity in speech production*, Thèse n° 105, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Genève.

Comment un pays monolingue voit-il le bilinguisme?

Angela Veraguth-Joaquim

Rue du Stand 66, 2502 Bienne

Le Brésil est un pays "continent". C'est ainsi que l'on parle de cette terre aux dimensions gigantesques, où, du nord au sud, on ne parle qu'une seule langue: le portugais. De ce fait, parler une autre langue est le privilège d'une minorité. En effet, le portugais suffit pour se faire comprendre dans un espace de plusieurs milliers de kilomètres.

Lors de mon premier voyage à l'extérieur du pays, je réalisais, pour la première fois, la diversité des langues parlées dans le monde. En effet, quelle ne fût pas ma surprise de découvrir, seulement en Suisse, sur un si petit territoire, la richesse de quatre langues officielles, sans compter les dialectes. Et moi qui avais toujours cru qu'il suffisait de savoir l'anglais.

Après avoir observé avec quel naturel les Suisses ainsi que leurs enfants avec lesquels j'étais en contact passaient d'une langue à l'autre, je commençais à porter plus d'attention aux rapports des Brésiliens avec les langues étrangères. J'avais déjà remarqué que, au Brésil, la connaissance des langues étrangères était le plus souvent associée aux couches les plus favorisées de la société, ainsi qu'aux professions académiques.

Sur la base de cette constatation, j'ai développé un questionnaire à choix multiples, aux questions simples et directes, sans terminologie technique, de telle façon que n'importe qui puisse y répondre. Le questionnaire est composé de 12 questions relatives au bilinguisme. L'idée initiale était de distribuer le questionnaire à des passants. Cependant, il m'apparaissait plus intéressant de choisir des sujets ciblés pour cette recherche. Finalement, il fut distribué à quelques 190 élèves de la deuxième, troisième et quatrième année du cours d'orthophonie de deux universités de Bauru, Sao Paulo, lors de mon dernier séjour au Brésil, en février/mars 1992. Chaque sujet de la recherche a eu le droit de sélectionner une ou plusieurs possibilités. Les réponses correspondaient presque totalement à mes suppositions, c'est-à-dire que la plupart des Brésiliens associent le bilinguisme avec les couches sociales et professionnelles les

plus favorisées. Je constatais, cependant, quelques résultats imprévus, qui seront montrés ci-dessous.

Voyons maintenant le questionnaire, les résultats des questions et quelques commentaires:

1) Selon votre opinion, le bilinguisme est-il un trait de caractère d'un pays:

() développé 136 () en développement 93 () sous-développé 28

Commentaire: comme prévu, la plupart des personnes a associé le bilinguisme avec les pays développés. Une minorité a associé le bilinguisme avec les pays sous-développés, en justifiant qu'il n'y a pas de relations directes entre le niveau de développement d'un pays et le bilinguisme.

2) Le bilinguisme fait partie d'une couche sociale:

() privilégiée 144 () moyenne 104 () défavorisée 12

Commentaire: voir commentaire question 1).

3) Le bilinguisme est une particularité de quelle classe professionnelle?

() intellectuels 142 () ouvriers d'usine 9 () paysans 10

() hommes d'affaires 104 () immigrants 140

Commentaire: Les personnes ayant sélectionné les ouvriers d'usine et les paysans ont justifié leurs réponses en disant qu'il n'y a pas de relations entre profession, couche sociale et niveau de développement d'un pays et le bilinguisme.

4) Que signifie "être bilingue" selon vous?

() parler, lire et écrire correctement deux ou plusieurs langues 136

() avoir des connaissances de base en deux ou plusieurs langues
47

() une personne est bilingue lorsqu'elle a entendu et parlé deux ou plusieurs langues depuis sa naissance
34

() l'adulte qui apprend une langue étrangère est aussi bilingue
79

Commentaire: un grand nombre de personnes a sélectionné les quatre alternatives, ce qui pour moi est indicatif d'un manque d'information à ce sujet.

5) Parlez-vous plus d'une langue?
() oui 74 () non 122

Laquelle? Anglais, français, italien, allemand, espagnol, danois, japonais, hollandais.

A quel niveau?
() moyen 56 () bien 17 () couramment 1

Commentaire: sur les 190 élèves qui ont participé à cette étude, 74 ont répondu qu'ils parlaient une deuxième langue, même imparfaitement. Le nombre de réponses positives était surprenant et ne correspondait pas à mes prévisions, parce que je ne m'attendais pas à ce qu'autant de personnes parlent plus d'une langue au Brésil.

6) Ecrivez-vous et lisez-vous plus d'une langue?
() oui 88 () non 98

Laquelle? Les mêmes que ci-dessus.

A quel niveau?
() moyen 67 () bien 21 () correctement 0

Commentaire: dans plusieurs cas de réponses positives, le fait de lire des livres techniques obligatoires pour le cours d'orthophonie en es-

pagnol est assimilé à la connaissance d'une langue étrangère (l'espagnol est similaire au portugais).

7) Vous considérez-vous bilingue?
() oui 15 () non 183

Commentaire: parmi les 15 personnes qui ont dit oui à cette question, il y en a 5 qui, aux deux questions antérieures, ont répondu qu'ils parlent et écrivent à un niveau moyen seulement, tout en se considérant quand même bilingues.

8) Connaissez-vous des personnes bilingues?
() oui 163 () non 27

Quelles langues? Français, esperanto, arabe; italien, anglais, japonais, allemand, schwyzer-dütsch.

Commentaire: cette question a mis les sujets en face d'un problème qui existe, mais auquel on accorde très peu d'attention.

9) Croyez-vous qu'il y a, au Brésil, des familles bilingues qui parlent deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne?
() oui 182 () non 10

Commentaire: voir commentaire question 8.

10) Croyez-vous que le bilinguisme, employé dans la vie de tous les jours, peut déranger l'éducation scolaire d'un enfant?
() oui 94 () non 80 () ça dépend 13

Commentaire: le nombre de réponses est équilibré, signe du manque d'information à ce sujet. A mon avis, le bilinguisme, son existence et ses conséquences dans la vie quotidienne est, lors du cours d'orthophonie, un sujet peu connu et discuté.

11) L'affirmation: il y a davantage de bilingues que de monolingues au monde, est:
() fausse 144 () vraie 43

Commentaire: ceux qui ont dit "vraie" ont signalé l'Europe comme exemple.

12) Quelle est la meilleure façon, d'apprendre une langue étrangère?

() à la maison, avec la famille (dans la vie quotidienne)	70
() dans une école de langue	43
() dans le pays d'origine de la langue	143
() autre façon. Laquelle?	2

- par "pen-friends" (correspondance)
- d'abord parler et après apprendre à lire et écrire.

Commentaire: la réponse la plus importante est d'apprendre une langue étrangère dans le pays d'origine de cette langue, comme on peut s'y attendre.

Suite à une proposition du professeur Bernard Py de l'Université de Neuchâtel, j'ai comparé les résultats des sujets qui ont répondu oui à la question 7 (vous considérez-vous bilingue?) avec ceux qui y ont répondu non. Le résultat de cette comparaison a montré qu'il n'y a pas de différence marquante entre les réponses des deux groupes. Effectivement, les groupes de bilingues et de monolingues ne se distinguent pas les uns par rapport aux autres dans leurs réponses à ce questionnaire.

Après avoir terminé ce travail, il me paraîtrait intéressant de poursuivre cette recherche, mais cette fois-ci avec des personnes qui vivent dans une communauté où le bilinguisme est un fait quotidien, afin de pouvoir définir précisément les différents comportements par rapport au bilinguisme.

Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs

Christiane Perregaux
Université de Genève

L'obstacle des représentations sociales

Actuellement, les représentations collectives - pour ne pas parler de stéréotypes[1] - concernant les personnes associées aux mouvements migratoires, économiques ou politiques, obstruent notre regard. Elles ont tendance à définir, a priori, des compétences langagières lacunaires, entre autres en langue première, chez l'enfant migrant qui arrive à l'école. Au terme "migrant", réservé aujourd'hui aux travailleurs migrants ou aux travailleurs immigrés, et au terme "requérant d'asile", ces représentations cimentent trop souvent les notions de déficits divers, d'handicaps linguistiques. Ces représentations sont à la fois forgées et renforcées par des expériences individuelles facilement généralisées au groupe migrant dans son ensemble, d'une part, et par les prises de position officielles et officieuses, les lois et les règlements, les articles de presse et le débat public qui se mène aujourd'hui sur les étrangers et sur la légitimité de leur présence dans notre pays, d'autre part. J'aimerais me tromper en affirmant qu'il est rare, actuellement, d'accueillir à l'école et sans doute dans d'autres structures éducatives, un enfant allophone (je préfère ce terme à celui de non-francophone[2] qui insiste d'abord sur le fait de ne pas connaître le français avant de reconnaître la langue de l'autre) de milieu socio-économique défavorisé ou d'origine extra-européenne comme un enfant ayant appris ou étant en train d'apprendre une langue. L'éducateur a-t-il conscience du monde social et intellectuel que l'enfant s'est construit dans cette langue, en interaction bien sûr avec

[1] L'ouvrage excellent de Preiswerk, R. & Perrot, D. (1975), "Ethnocentrisme et Histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux", est une aide pour la compréhension des phénomènes de constructions de stéréotypes.

[2] On remarquera que le terme "non-francophone" est utilisé dans les institutions éducatives pour qualifier les enfants migrants et les services compétents. Est-on prêt à introduire une autre terminologie qui serait signe du changement de regard porté sur la langue de l'autre?

son premier environnement[3] On entend dire fréquemment d'un enfant allophone, dont l'éducateur ignore la langue ou qui provient d'un milieu socio-économique et/ou socio-culturel défavorisé, qu'il ne connaît pas sa langue (mais comment l'a-t-on vérifié?). On prédit qu'il aura du mal à apprendre le français et on justifie a priori les échecs scolaires qui pourraient l'attendre. De là peut provenir l'indifférenciation de traitement généralement proposé aux nouveaux arrivants.

Loin de moi l'idée d'ignorer les relations qu'il y a entre langue première et langue seconde et les seuils nécessaires à dépasser pour entraîner l'apprenti dans un processus constructif, mais avant de comparer les performances linguistiques des jeunes enfants dans les deux langues par rapport à la norme monolingue, j'aurais tendance à proposer de redéfinir ce que l'acquisition d'une langue autorise comme détours du côté de règles provisoires, du côté d'interconstructions pertinentes élaborées avec des matériaux propres à la langue première et à la langue seconde dans un même discours[4] De plus, la connaissance de deux ou plusieurs langues et les expériences particulières qui les accompagnent provoquent ce qu'on appelle aujourd'hui le parler bilingue[5] L'observation et l'analyse de cette "créativité linguistique" permet de donner du sens aux choix qui ont prévalu chez le bilingue pour emprunter des éléments particuliers du discours aux langues qu'il connaît.

---

[3] Hamers, J. et Blanc, M. (1983), dans leur ouvrage de référence, "Bilinguisme et Bilingualité", montrent que c'est par le truchement de son environnement immédiat que le jeune enfant a accès à la langue, à sa phonologie, à sa syntaxe, aux modèles communicationnels et aux fonctions langagières qui sont déterminés, bien qu'ayant des aspects universels, par les spécificités des langues et les espaces culturels dans lesquels ils se manifestent. C'est à partir de cet entourage social qui confronte l'enfant à des modèles langagiers que ce dernier va attribuer certaines valeurs à la langue et à ses diverses variations. L'enfant va intérioriser ces valeurs tout en manipulant l'outil langagier.

[4] Pour plus de détails sur ces différentes problématiques, consulter les numéros 2 (déc. 1989), 4 (mai 1991) et 6 (juin 1992) de la revue de linguistique et de didactique des langues de l'université Stendahl de Grenoble, LIDIL.

[5] Il est fait référence chez plusieur auteurs au "parler bilingue" comme à une compétence linguistique spécifique par rapport à celle du monolingue, comme à une créativité linguistique développée surtout dans les interactions entre bilingues. Voir à ce sujet, Grosjean (1982; 1984), Py (1991), Poplack (1982; 1991), Dabène (1991), Gumperz & Hernandez-Chavez (1971) et Pujol (1990).

Le rôle du bilinguisme
Le rôle de la langue première

A la suite de toute une série de recherches menées ces 30 dernières années[6], on parle de plus en plus du rôle joué par le bilinguisme sur le développement cognitif et de l'importance de la langue première de l'enfant par rapport à son identité, aux liens affectifs qu'il tisse avec sa communauté[7] et à l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, l'expérience montre que cette langue première n'est pas d'abord valorisée pour elle-même, comme outil privilégié d'enculturation et comme marque identitaire et communautaire, mais principalement en fonction de l'avantage qu'elle pourrait offrir pour l'apprentissage du français. Dans les discussions concernant la place des langues de l'immigration à l'école, l'argument le plus souvent évoqué a effectivement trait à l'intérêt de la présence de la langue première pour faciliter l'entrée dans la langue du pays d'accueil. Or, je crois qu'avant d'attribuer le rôle de passerelle à la langue première, elle devrait être reconnue et considérée comme agent premier d'enculturation et de construction identitaire.

Les enjeux les plus importants, pour l'apprentissage des langues chez les enfants migrants, se jouent dans les rapports psycho-, sociolinguistiques entretenus par les langues, donc entretenus par les communautés et par les individus qui parlent ces langues. La symétrie ou l'asymétrie des relations entre communautés, le respect et la reconnaissance de la valeur des langues en présence, en un mot les attitudes face à la langue de l'autre intervient dans la façon dont il va hiérarchiquement la situer et souvent se situer. Ceci est d'autant plus important à souligner que nous nous trouvons dans un milieu où la langue française pèse de tout son poids social, culturel, normatif,

---

[6] Je citerai l'étude de Peal, E. & Lambert, W.E., (1962) qui marque une rupture avec les études attribuant un handicap cognitif aux bilingues. Ces auteurs trouvent que le bilinguisme, anglais et français au Canada, est favorable au développement cognitif. Les travaux de Vygotsky (1934, trad. 1985), Ianco-Worall (1972), Byalistok (à paraître) montrent également la capacité précoce des bilingues à prendre conscience de l'arbitrarité du signe linguistique.

[7] Il faut citer ici les nombreux travaux de Fischman sur la sociologie du langage dont le classique "Who speaks what language to whom and when?"(1965), ceux de Gumperz (1989), de Cummins, (1989).

exclusif, et, inconsciemment souvent, nous sommes prisonniers de l'emprise "impérialiste" de cette langue.

A la recherche des compétences de l'enfant[8]

Mais laissons là cette réflexion sur les liens entre langue première et langue seconde et partons du point de vue développé, entre autres, dans le cadre d'une approche interculturelle en éducation[9] : tout enfant arrive à l'école en ayant des compétences, mêmes si ces dernières ne sont pas celles habituellement attendues dans notre propre système scolaire lorsqu'il s'agit d'enfants d'origines étrangères.[10] Les difficultés à reconnaître ses connaissances ou à les situer en fonction de l'enseignement envisagé amènent parfois à conclure rapidement à des déficiences chez l'enfant plus qu'à la présence de "savoir-autres" pour l'apprentissage de la langue seconde et de l'écrit. C'est pourtant à partir de ses acquis antérieurs qu'il va poursuivre la construction de ses apprentissages ou s'investir dans des apprentissages nouveaux. Mais, quelles sont ces compétences et comment les découvrir?

Hypothèses et Expérimentation

Sans m'arrêter aux travaux qui s'intéressent aux compétences communicatives communes à des locuteurs de langues différentes, je partirai des recherches récentes, citées précédemment, qui montrent que dans certaines conditions le bilinguisme peut être favorable au développement cognitif alors que pendant très longtemps on l'avait jugé négatif - et je ne suis pas vraiment certaine que le stéréotype du bilinguisme-handicap ait disparu quand il s'agit des populations migrantes de niveau socio-économique défavorisé -. Ces travaux considèrent que le

---

[8] La recherche décrite ici fait partie d'un travail plus large élaboré dans le cadre d'une thèse de doctorat (1992).

[9] Parmi les ouvrages consacrés à une approche interculturelle en éducation, je citerai principalement ceux qui sont édités depuis quelques années par L'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) dans la collection "Espaces Interculturelles" des Editions l'Harmattan àParis et le cahier de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, "Vers une école interculturelle", élaboré par l'équipe de recherche de P. Dasen (1991).

[10] A ce sujet, j'aimerais proposer que l'on parle des "savoirs autres" développés par les enfants migrants avant leur arrivée plutôt que de continuer à voir se développer le discours du non-savoir.

bilinguisme permettrait le développement plus précoce d'habiletés métalinguistiques - définies comme le fait de prendre de la distance par rapport au langage et de le traiter comme un objet sur lequel on peut opérer des manipulations diverses -. Par ailleurs, des travaux sur l'apprentissage de la lecture, plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux modèles interactifs[11] proposent une interaction entre le traitement de la compréhension et les habiletés métalinguistiques comme le traitement des mots.

J'ai donc fait l'hypothèse que des enfants au bilinguisme successif - ils ont appris leur langue première jusqu'à 4 ans et sont entrés à l'école pour apprendre le français - auraient développé plus précocement des habiletés métalinguistiques (segmentations phonologiques, entre autres[12]) évaluées comme très importantes dans les dernières recherches sur l'apprentissage de la lecture. A l'inverse, le groupe monolingue serait plus performant dans des tâches de compréhension et de production du français à l'oral. Il m'importait également de connaître le poids de ces deux composantes dans l'apprentissage de la lecture afin d'évaluer l'intérêt des différents modèles de lecture. A cet effet, l'évaluation des résultats en lecture d'enfants monolingues et bilingues à la fin de la 1ère primaire s'imposait.

Dans le but de vérifier ces hypothèses, j'ai travaillé pendant deux ans avec 50 enfants bilingues et 50 enfants monolingues de 2E (Deuxième enfantine) et de 1P (1ère primaire), écoliers dans des écoles de la ville de Genève et de sa périphérie. Dans chacun des groupes, 33 enfants étaient de milieu socio-économique défavorisé. Les enfants bilingues de ces derniers groupes étaient issus de familles de l'immigration traditionnelle (italienne, espagnole et en majorité portugaise) alors que le groupe d'enfants de milieu socio-économique favorisé provenait de tous horizons, dont des pays extra-européens. Les résultats des groupes de

[11] Ces modèles ont été élaborés par des chercheurs anglo-saxons tels Rumelhart (1980), Stanovich,K, (1980) et Perfetti (1985). Plus récemment, ces modèles ont été développés dans les travaux d'auteurs francophones comme Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990). On retrouve également cet intérêt pour les modèles interactifs dans plusieurs textes de l'ouvrage de Rieben et Perfetti (1989).

[12] Voir pour ces questions l'ouvrage de Rieben et Perfetti (1989), celui de Lecocq (1991), et la thèse de doctorat de Content (1985).

milieu socio-économique défavorisé m'intéressaient particulièrement car la préoccupation et le discours des enseignants concernent avant tout cette catégorie d'enfants. Vers la fin de la 2E, j'ai évalué leurs compétences en compréhension/production du français oral et en habiletés métalinguistiques afin d'estimer si les groupes présentaient des profils semblables ou différents. Tous les enfants ont passé des épreuves[13] de lecture à la fin de la 1ère primaire.

Résultats

Dans les tableaux 1 et 2, on trouvera les résultats qui concernent les épreuves de 2E. Ceux du tableau 1 concernent les deux groupes d'enfants tous niveaux socio-économiques confondus alors que dans le tableau 2, ne figurent que les résultats du groupe monolingue de milieu socio-économique défavorisé et du groupe bilingue correspondant.

Variables	MON	BIL	
1. COMPREHEN./ORAL	29,3	26,3	BIL < MON
2. PROD. LEXICALE	45,5	33,3	BIL < MON **
3. SEGMENT.LEXICALE	10,5	11,5	BIL = MON
4. SEGMENT.SPONT/MOT	15,4	15,6	BIL = MON
5. SEGMENT.SPONT.PM	14,7	15,7	BIL = MON
6. SEGMENT.PHON. MOT	5,3	5,7	BIL = MON
7. SEGMENT.PHON. PM	3,7	5,8	BIL > MON **

$p < .05$ * significatif $p < .01$ ** très significatif

Tableau 1: Résultats. 2E. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue (n = 50) et bilingue (n = 50).[14]

En ce qui concerne les tâches de compréhension/production, on observe, dans le tableau 1, une différence très significative entre les deux

[13] La description des épreuves se trouve à la fin de ce document.

[14] Légendes des épreuves: 1. Compréhension à l'oral; 2. Production lexicale; 3. Segmentation lexicale; 4. Segmentation spontanée sur des mots; 5. Segmentation spontanée sur des pseudo-mots; 6. Segmentation phonémique sur des mots; 7. Segmentation phonémique sur

groupes en faveur des enfants monolingues. Cet avantage semble aller de soi puisque les enfants bilingues ont commencé leur apprentissage du français depuis un peu plus d'une année, dans le meilleur des cas. Dans les tâches d'habiletés métalinguistiques on assiste soit à une absence de différence significative soit à une tendance du groupe bilingue à une précocité concernant principalement la tâche d'effacement de phonème considérée comme un indice particulièrement important pour l'apprentissage de la lecture.

Variables	MON	BIL	
1. COMPREHEN./ORAL	29,2	26,4	BIL < MON **
2. PROD.LEXICALE	43,3	33,3	BIL < MON **
3. SEGMENT.LEXICALE	9,2	11,2	BIL > MON *
4. SEGMENT.SPONT/MOT	14,6	15,2	BIL = MON
5. SEGMENT.SPONT.PM	13,5	15,1	BIL = MON
6. SEGMENT.PHON.MOT	4,5	5,2	BIL = MON
7. SEGMENT.PHON.PM	2,8	5,6	BIL > MON **

$p < .05$ * significatif $p < .01$ ** très significatif

Tableau 2: Résultats. 2E. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue SES 1 (n = 33) et bilingue SES1 (n =33).

Si nous regardons maintenant les mêmes résultats pour les groupes d'enfants monolingues et bilingues de milieu socio-économique défavorisé, on remarque qu'au niveau de la compréhension/production la différence reste toujours très significative en faveur du groupe monolingue mais par contre la tendance à la précocité, en ce qui concerne les habiletés métalinguistiques, est plus évidente pour ce groupe bilingue que dans le tableau 1. Les résultats de ce dernier groupe sont également significativement meilleurs dans une seconde épreuve concernant les habiletés métalinguistiques, soit l'épreuve de segmentation lexicale.

Ainsi, quelques mois avant de commencer l'apprentissage formel de la lecture, les deux groupes montrent des connaissances à impliquer dans l'apprentissage de la lecture mais ne présentent pas les mêmes profils en

ce qui concernent la compréhension/production du français oral et le développement des habiletés métalinguistiques. Ceci peut déjà donner quelques pistes de travail pour des activités préparatoires à l'apprentissage de la lecture. La surprise persiste également quand on observe, à la fin de la 1P, les résultats en lecture. Après cette première géographie des compétences des groupes monolingue et bilingue, nous trouverons, dans le tableau 3, la description des résultats concernant les épreuves passées à la fin de la 1P; épreuves qui doivent évaluer comment les enfants sont entrés dans l'apprentissage de la lecture proprement dit.

Variables	MON	BIL	
LECTURE DE MOTS REGULIERS	7,2	6,9	BIL = MON
LECTURE DE MOTS IRREGULIERS	2,8	2,9	BIL = MON
LECTURE DE PSEUDO-MOTS	5,1	6,1	BIL = MON
LECTURE - COMPREHENSION	10,8	10,7	BIL = MON
LECTURE - RECON. DE MOTS	10,8	10,7	BIL = MON
VITESSE DE LECTURE	538	528	BIL = MON

Tableau 3. Résultats. 1P. Epreuves de lecture. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue (n = 50) et bilingue (n = 50).

Dans ces épreuves, les deux groupes obtiennent les mêmes résultats. On ne décèle pas de différences significatives dans la comparaison des groupes entiers ou des sous-groupes de milieu socio-économique défavorisé. C'est pour cette raison que je n'ai pas jugé utile de présenter de figure comparant les résultats des groupes monolingue et bilingue de milieu socio-économique défavorisé. A la lecture des résultats, on a l'impression qu'il y a eu, au cours de l'apprentissage, une complémentarité entre les deux composantes, un équilibrage qui a permis aux deux groupes de montrer finalement le même profil.

Discussion

Il ressort des résultats observés précédemment que quel que soit le niveau socio-économique, l'activité du bilingue - le passage d'une langue

à l'autre avec toutes les opérations que cela implique - semble développer en tant que tel certaines habiletés segmentales. Il faudra attendre encore les résultats d'autres recherches pour affirmer si on se trouve ici réellement devant une caractéristique spécifique du développement cognitif du bilingue.

Les résultats identiques en lecture semblent aller dans le sens d'une complémentarité entre les traitements de type sémantique, tel que la compréhension et la production du français oral et les traitements de type métalinguistique. Ces résultats illustrent l'intérêt de se référer aux modèles interactifs, pour l'apprentissge de la lecture, dans lesquels les deux composantes ont un rôle à jouer. Ils montrent également que les enfants arrivent dans l'institution scolaire ou dans le service de logopédie avec des savoirs langagiers à partir desquels il devra pouvoir construire ses prochains apprentissages. On remarque qu'il a déjà développé une certaine connaissance du français (meilleure en compréhension qu'en production, la première étant toujours plus précoce) et la tendance à la précocité dans les activités métalinguistiques est également à retenir. Ainsi les enfants monolingues et bilingues entrent dans l'apprentissage de la lecture avec des atouts différents qui sont à exploiter et dont il serait bon de parler avec les enfants.

Si la plupart du temps, on entend parler des difficultés des enfants bilingues, c'est que les lacunes les plus apparentes ont trait à la compréhension et principalement à la production du français. Ainsi, dans la conversation, le dialogue engagé, la difficulté d'expression met immédiatement ces lacunes provisoires en lumière alors que les compétences métalinguistiques sont souvent des compétences cachées qui n'apparaissent que si l'on propose aux enfants des tâches dans lesquelles elles doivent être mises en évidence et que si le praticien s'intéresse lui même à l'émergence de ces habiletés.

L'art de l'adulte est d'offrir aux enfants des activités assez ouvertes au cours desquelles ils auront la liberté d'utiliser leurs compétences et des stratégies diversifiées pour les réaliser. La sensibilisation aux compétences particulières des enfants de cultures et de langues variées, la

prise en compte des différences interindividuelles passent par la rupture de l'idéologie monolingue[15], monoculturelle, qui régit encore l'institution scolaire et notre société. On assiste pourtant à l'émergence d'une tendance qui essaie peu à peu d'ouvrir le territoire linguistique et culturel unique et clos à des espaces plus larges et plus diversifiés. La chance provoquée par l'importance actuelle de la population allophone ou alloglotte[16] serait réelle si on s'y référait pour favoriser, dans le domaine traité ici, l'éveil aux langues et aux cultures des autres. Eveil qui passe par une décentration (peu présente dans les discours de fermeture, d'exclusion et de peur qui foisonnent aujourd'hui) et par une (re)découverte de ses propres racines qui ont tout à gagner dans la rencontre et la négociation.

En résumé, l'accueil de l'enfant passe également par l'accueil de ses savoirs, la reconnaissance de sa langue comme marque identitaire et lien communautaire. S'agissant de l'entrée dans la langue écrite, nous avons vu que nous pouvions compter, chez les enfants bilingues de milieu défavorisé de compétences diverses, plus ou moins précocement développées. De la sorte, les enfants lancent l'éducateur, pris ici dans le sens large du terme, dans des aventures multiples, aventures qui se jouent à plusieurs et qu'il est nécessaire de baliser par quelques repères proposés ici et dans des recherches contemporaines, et par d'autres qui sont encore à trouver.

---

15 Voir le très intéressant ouvrage de Lüdi et Py (1986), "Etre Bilingue".

16 A ce sujet, voir Lüdi, G. (sous presse).

BIBLIOGRAPHIE

BIALYSTOK, E. (à paraître): "Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge", in: HARRIS, R. J. (ed), *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, Elsevier.

CATTAFI, F., F. CATTAFI MAURER (1991): "Vers une clarification du terme "interculturel", in: P. DASEN & al. (ed), *Vers une Ecole Interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*, Cahier 61, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève, 11-44.

CHAUVEAU, G., E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1990): "Les processus interactifs dans le savoir lire de base", *Revue Française de Pédagogie* 90, 23-30.

CONTENT, A. (1985): "L'analyse segmentale de la parole chez l'enfant", *Thèse de doctorat*, Université libre de Bruxelles.

CUMMINS, J. (1989): "Language and literacy acquisition in bilingual contexts", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 1, 17-31.

DABÈNE, L. (1991): "Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue", *Enfance* 4, 291-296.

DASEN, P. et al. (1991): *Vers une école interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève, Cahier 61*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève.

EHRI, L. (1989): "Apprendre à lire et à écrire les mots", in: RIEBEN, L. et C. PERFETTI (eds), *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 103-128.

FISCHMAN, J. A. (1965): "Who speaks what language to whom and when?: the analysis of multilingual settings", *La linguistique* 2, 67-88.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1984): "Le bilinguisme, vivre avec deux langues", *Tranel* 7, 15-41.

GUMPERZ, J., E. HERNANDEZ-CHAVEZ (1971): "Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction", in: C. CAZDEN, V. JOHN et D. HYMES (ed), *Functions of language in the classroom*, Teachers College, Columbia Univ, New-York.

GUMPERZ, J. (1989): *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.

HAMERS, J.F., BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

IANCO-WORALL, A. (1972): "Bilingualism and cognitive development", *Child Development* 43, 1390-1400.

LECOCQ, P. (1991): *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, Mardaga.

LÜDI, G. et B. PY (1986): *Etre Bilingue*, Berne, Lang.

LÜDI, G. (sous presse): "Concepts du plurilinguisme dans les écoles en Suisse", *Sociolinguistica Internationalis, Handbuch für Europaïsche sociolinguistic*.

PEAL, E., W.E. LAMBERT (1962): "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs* 76, 1-23.

PERFETTI, C. (1985): *Reading ability*, New York, Oxford University Press.

PERREGAUX, C. (1992). "Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture", *Thèse de doctorat*, Université de Genève.

POPLACK, S. (1982): "Bilingualism and the vernacular", in: B. HARTFORD, VALDMAN, A. et FOSTER, C. R. (ed), *International bilingual education, the role of the vernacular*, New York, Plenum Press.

POPLACK, S. (1991): "Variation theory and language contact: concepts, methods and data", in: *Network on code-switching and language contact*, ESF, Strasbourg, 33-66.

PUJOL, M. (1990): "Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants; analyse d'activités langagières orales et écrites", *Thèse de doctorat*, Université de Genève.

PY, B. (1991): "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", in: *Network on code-switching and language contact*, ESF, Strasbourg, 115-138.

RIEBEN, L., C. PERFETTI (1989): *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

RUMELHART, D. (1980): "The building blocks of cognition", in: R. SPIRO, BRUCE, C. et BREWER W. (ed): *Theorical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J. Erlbaum, 33-58.

STANOVICH, K. (1980): "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

VYGOTSKY, L. S. (1934; trad. 1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

YOPP, H. (1988): "The validity and reliability of phonemic awareness tests", *Reading Research Quarterly*, 23, 2 159-177.

Annexe

LISTE DES EPREUVES

2E A. EPREUVES POUR L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION/PRODUCTION

1. Compréhension à l'oral, (Khomsi, 1987) - COMPREHEN./ORAL

Dans cette épreuve, les enfants désignent une image à choisir parmi 4, correspondant à l'énoncé donné par l'expérimentateur. Max. 23 points.

2. Production lexicale - PROD.LEXICALE

L'objectif de cette épreuve consiste à estimer les connaissances en vocabulaire des deux groupes d'enfants. A cet effet, les expérimentateurs ont montré 48 images aux enfants qui devaient dire, en français, le nom de l'objet illustré. Max. 48 points.

B. EPREUVES POUR L'EVALUATION DES HABILETES SEGMENTALES

3. Segmentation lexicale - SEGMENT.LEXICALE

Sachant qu'il est loin d'être évident, pour un jeune enfant, de donner à des termes proprement linguistiques comme "mots" les mêmes acceptions que les adultes, j'ai voulu estimer si, dans cette première épreuve de segmentation, les deux groupes d'enfants proposaient les mêmes segments quand on leur demandait de "couper" un énoncé en mots en posant un caillou pour chaque mot entendu. Ex: Carlos voit Nathalie (3 cailloux), Le chat mange une souris (5 cailloux). Max. 20 points.

4. a) Segmentation spontanée - mot - SEGMENT.SPONT.MOT

b) Segmentation spontanée - pseudo-mots - SEGMENT.SPONT.PM

Ces deux épreuves ont pour but d'évaluer comment les deux groupes d'enfants segmentent spontanément (en donnant un phonème, une syllabe ou un autre segment) les mots (ex:maison) et les pseudo-mots (ex:malti) lorsqu'on leur demandent de dire ce qu'ils entendent au commencement ou à la fin d'un mot ou d'un pseudo-mot. Max. 12 points par épreuve.

5. a) Segmentation phonémique - mot - SEGMENT.PHON.MOT

b) Segmentation phonémique - pseudo-mot - SEGMENT.PHON.PM

Ces épreuves sont considérées comme les activités métalinguistiques les plus difficiles pour les enfants pré-lecteurs (Content, 1985) et comme l'une des plus corrélées par rapport aux résultats en lecture (Yopp, 1988; Ehri, 1989). Dans l'épreuve a), la consigne demande aux enfants d'enlever ce qu'ils entendaient au commencement du mot donné par l'expérimentateur et de dire le reste qui doit également être un mot (ex:ville - île; beurre - heure). Dans l'épreuve b), la consigne est la même mais les enfants travaillent sur des pseudo-mots (ex: frob - rob; klur -lur). Max: 12 points par épreuve.

1P C. EPREUVES POUR L'EVALUATION DE LA LECTURE

6. a) Lecture de mots réguliers (LMR)

b) Lecture de mots irréguliers (LMI)

c) Lecture de pseudo-mots (LPM)

Dans ces trois épreuves, les enfants lisent des listes de mots monosyllabiques. Les mots définis comme réguliers présentent des relations grapho-phonémiques simples (ex: mur - arbre), les mots irréguliers nécessitent de les avoir déjà rencontrés et de s'en être construit une représentation (ex: femme - oeil). Les pseudo-mots ont été créés à partir des mots réguliers et présentent également des relations grapho-phonémiques simples (ex: retou - trepo). Max. 10 points par épreuve.

7. a) Lecture-compréhension (LEC)

b) Lecture-reconnaissance de mots (LER)

c) Vitesse de lecture (LEV)

Cette épreuve tient compte de trois aspects de la lecture, la compréhension, la reconnaissance de mots et la vitesse. Pour le premier (compréhension), les enfants doivent lire deux phrases courtes, passer à la page suivante et désigner une image correspondant à l'énoncé lu parmi 4 illustrations. Max. 15 points.

Pour le second (reconnaissance de mots), le lecteur doit choisir un mot, parmi 4 qu'il a lu précédemment. Les 4 mots sont de forme voisine et le lecteur doit opérer une analyse fine pour retrouver le bon mot (ex: il fallait choisir "rose" parmi "rose - rase -ruse - sur". Max. 15 points

Enfin, le troisième a trait à la vitesse de lecture. Il n'était pas laissé plus d'une minute pour chaque énoncé.

BEST COPY AVAILABLE

Surdité : déficience sensorielle innée et mutité linguistique acquise - (ré)apprentissages langagiers et construction d'un sujet sourd parlant -

Agnès Millet
Université Stendhal - Lidilem

Nous avons eu l'occasion d'intervenir comme formatrice en français en binome avec E. Barrerro, professeur de Langue des Signes Française (LSF) au Collège des Buclos à Meylan (38), sourde elle-même, dans deux stages "redynamisation et insertion" offerts par le GRETA Sud-Isère à de jeunes adultes sourds. Le premier stage s'est déroulé de janvier à juillet 1991 et a accueilli 12 stagiaires, le second s'est déroulé de janvier à juillet 1992 et a accueilli 14 stagiaires. Les jeunes sourds avaient entre 18 et 25 ans et possédaient, pour la plupart, une formation initiale de niveau C.A.P. Cet exposé sera donc plus la présentation de cette expérience pédagogique d'enseignement bilingue français (écrit)/LSF auprès d'un public de jeunes adultes sourds que l'exposition des résultats d'une recherche proprement dite. Il propose donc un parcours de réflexions très générales tentant d'expliciter les hypothèses et les objectifs qui ont sous-tendu les choix pédagogiques, présentant sommairement quelques éléments méthodologiques de transmission des contenus d'enseignement, en essayant de rendre compte de la dynamique et de l'empirisme de notre démarche, puisque bon nombre de propositions pédagogiques sont nées des difficultés et des interrogations que nous avons eues à résoudre lors du premier stage.

I - Le public apprenant

1) Niveau général des stagiaires en langue française écrite

Le public de ces deux stages présentait un niveau généralement très bas en français. Le GRETA avait proposé pour le premier stage une petite batterie de tests d'entrée, notamment, un test de production et un test de compréhension, desquels on tirera deux courts exemples.

Le test de production consistait en la description d'une image où une foule de personnes étaient entassées sur une plage. Un stagiaire a

proposé:*"les gens se baignent à la mère, parce qu'eux gênent le bruit et surtout plein de poussières puis eux déragent pour se baigner"*. On remarque ici des approximations lexicales "dérager", des schémas syntaxiques non conformes "eux gênent le bruit", des variantes morphologiques non intégrées "eux/ils". D'une manière générale, ce qui frappe de fait, dans toutes les productions recueillies, c'est l'accumulation des erreurs à la fois en terme qualitatifs (types d'erreurs) et quantitatif (nombre d'erreurs). On pourrait alors poser la question du sens, c'est-à-dire ici celle de sa construction et de sa transmission. Cependant, on émettra l'hypothèse que la construction du sens **pour le locuteur** peut se faire en dehors d'une structuration syntaxique normée, et que les savoirs contextuels du récepteur (ici l'image) peuvent rétablir le sens.

En revanche, en compréhension, les interrogations sur l'accès au sens se font plus cruciales et les résultats aux tests montrent qu'en face de ces erreurs d'expression qu'on pourrait qualifier de techniques, c'est plus profondément la construction du sens qui est affectée. En effet, à une question "qui?" d'un petit texte proposé, 4 réponses sont adéquates (réponses par un animé humain), dont une est fausse en contexte, tandis que 6 réponses sont tout à fait inadéquates (réponses par un lieu, un verbe, et une non-réponse). Ainsi les deux pôles production/réception pourraient de premier abord paraître totalement dissymétrique, mais cette apparente dissymétrie - qu'on peut schématiquement énoncer de la façon suivante: une expression possible, une compréhension quasi impossible - s'explique aisément si l'on interroge non plus le niveau structurel de la langue, mais son niveau énonciatif, à savoir, selon la définition classique de BENVENISTE (1974): "l'acte individuel d'appropriation de la langue [qui] introduit celui qui parle dans sa parole".

2) Hypothèses sur les difficultés des stagiaires

En effet, lors du premier stage, il est certes apparu qu'un grand nombre de stagiaires n'avaient pas tous les éléments syntaxiques à leur disposition, loin s'en faut (ce que les pré-tests nous avaient déjà enseigné), mais, et c'est plus fondamental nous semble-t-il, qu'ils n'avaient pas les moyens d'une mise en fonctionnement de la langue. Autrement dit, la plupart des éléments déictiques - et spécialement les déictiques de personnes -, tout ce qui a trait à la dimension énonciative de la

communication linguistique était très lacunaire en production comme en compréhension. Ainsi, les véritables carences observées en lecture s'expliqueraient par l'impossibilité totale d'interpréter les déictiques dont la référence est contextuelle.

Nous avions en effet proposé - en fin du premier stage - un dessin de Sempé en quatre images en demandant aux stagiaires d'inventer des dialogues. La consigne n'a été comprise que par deux stagiaires, tous les autres n'ayant pu proposer que la description de ces images. Même après explicitation en langue des signes les difficultés restaient grandes: le "je" et le "tu" ne fonctionnaient pas **en français**. Autrement dit, pour ces jeunes adultes sourds, le français était une sorte de structure, d'une part mal construite conformément aux normes syntaxiques, mais de surcroît, une structure quasiment vide, qu'ils n'avaient pas les moyens de s'approprier, qu'ils n'avaient l'habitude d'utiliser que dans sa fonction la plus strictement référentielle (JAKOBSON, 1963). La langue française ne leur permettait pas de s'instaurer en sujets parlants, c'est-à-dire s'inscrivant dans le monde et dans la relation "je/tu", autrement dit, elle les laissait muets. D'une déficience sensorielle innée était née une mutité linguistique acquise. Il semble ici que nous devions nous attarder sur les carences éducatives qu'on peut postuler être la base de cette réalité qu'on vient de décrire - et d'interpréter. Car c'est aussi sans doute dans leur éducation qu'il faut rechercher la spécificité particulière de ce public.

En effet, il est remarquable que ces mêmes sujets, maniaient ordinairement en LSF quelque chose d'à-peu-près équivalent au "je" et au "tu". Pourquoi les transferts de connaissances n'étaient-ils donc pas possibles? Pourquoi des réalités énonciatives aussi universelles que les notions de locuteur ou d'interlocuteur n'avaient aucun sens en langue française?

On peut avancer une hypothèse explicative évidente, qui consiste à dire que le "je" et le "tu" sont des réalités de l'interaction, qu'elles sont les réalités d'une langue dialoguée, et donc pour le cas du français, une réalité prioritairement orale, modalité langagière dont la majorité des stagiaires étaient exclus. Certes, cette évidence n'est pas à négliger, mais ces dysfonctionnements sur les déictiques des personnes 1 et 2, nous les avons retrouvés sur les personnes 3 (cf. les échecs aux réponses du test de

compréhension), et, au bout du compte, on a pu apercevoir que le mécanisme de la référence déictique, qu'elle soit situationnelle ou contextuelle n'était pas en place. Ainsi, une **séquence écrite** telle: *"Monique rencontre Jean. "Je suis fatiguée", dit-elle"* restait ininterprétable pour la plupart des stagiaires, la co-référence de "je" et de "elle" n'étant pas évidente. Par ailleurs, un examen plus attentif des prétests de production nous a révélé une très faible utilisation des reprises pronominales anaphoriques[1]. Ainsi si nous admettons avec KLEIN (1989) "qu'un apprenant en langue étrangère sait en principe comment fonctionne la deixis, car c'est la même chose dans sa langue maternelle", on pourrait conclure en jouant quelque peu sur les mots que ce qui fait défaut à ces stagiaires c'est la langue maternelle. On sait que le concept de "langue maternelle" pose de nombreux problèmes quand les situations linguistiques sont complexes (DABÈNE, 1989), et de fait, pour les sourds nés de parents entendants, la problématique est complexe. Cependant, la situation nous paraît pouvoir être caractérisée par le fait que la LSF ne fut, pour les sujets concernés, ni apprise, ni acquise. En effet, si elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement - et le cas, en matière de langue minorée n'est pas rare - elle n'a pas non plus - fait plus rare - été transmise à l'âge normal des acquisitions linguistiques par la famille. On redira donc ici la nécessité d'enseigner la langue des signes aux enfants sourds, comme une langue - et non de l'autoriser comme un vague outil de communication - faute de quoi les sujets sourds ne se vivront jamais comme sujets bilingues[2], au sens où c'est la conscience même d'utiliser une langue, ici la LSF bien sûr, qui sera absente. Les échecs dans l'apprentissage du français étant patents, ils ne pourront dès lors élaborer aucune connaissance linguistique générale. Cette évaluation est certes très générale, mais c'est sur ce constat global que nous avons défini le programme du second stage, puisque, à des degrés divers certes, tous les

[1] On peut citer un texte prototypique: "Monsieur est pilote en attende. Monsieur dit: "les deux filles descendent un petit échelle. Les deux filles faire descendre la petit échelle".

[2] De fait ils auront des pratiques communicatives et linguistiques en LSF et en français et, dans cette mesure même, ils seront bilingues, mais ils n'auront pas développé une conscience de ces phénomènes (GROSJEAN, 1992).

stagiaires (à l'exception de 4 sur les deux stages) présentaient ce type de difficultés[3].

II - Objectifs généraux et méthodologie

Compte tenu donc de ce que nous venons d'énoncer, on comprendra que la tâche du pédagogue n'est pas simple puisqu'il s'agit en quelque sorte de construire deux langues en même temps. Le programme proposé dans ce stage s'est donné pour objectif général de développer les capacités linguistiques des stagiaires en LSF, et de **commencer à** construire "les connaissances préalables" dont parle Klein (1989). Priorité a été donnée à la construction du sens et à la réflexion métalinguistique **en LSF**. Dans l'élaboration empirique de la méthodologie générale de cet enseignement bilingue, les tâtonnements du premier stage nous ont grandement aidés, et nous aimerions ici en présenter brièvement les enseignements majeurs.

1) Les enseignements du premier stage

Lors du premier stage, nous avons cherché à développer chez les stagiaires l'expression et la compréhension, en travaillant sur des traductions de phrases qu'on qualifiera de "très appuyées". Pour prendre un exemple simple, on explicitait les différences de sens - qui n'étaient pas évidentes pour la très grande majorité des sujets - entre deux phrases françaises comme "J'arrive à Paris / J'arrive de Paris", en opérant une véritable démonstration de la différenciation linguistique en LSF. On s'attardait donc longuement sur la localisation différenciée du signe "Paris" et, en relation avec ce fait, une accroche spatiale différente du signe "arriver". Ces traductions avaient le mérite de développer, chez les stagiaires, une réflexion métalinguistique, qui leur faisait cruellement défaut, tout en leur permettant de reconnaître l'existence d'une pertinence en LSF, et, partant, le caractère de langue de la LSF. Cependant, il convient de souligner que, d'une part, cette approche se focalisait trop - nous a-t-il semblé ensuite - sur la structure et que, d'autre part, ces

[3] Cependant, il est bien évident que face à cette évaluation globale on devra proposer des indices plus fins permettant de situer les stagiaires sur un axe dysfonctionnements, communicatifs/ sémantiques/ syntaxiques. Par ailleurs, la question des attitudes vis-à-vis des deux langues concernées, tout autant que les degrés d'appropriation orale de la langue française, pourraient bien être déterminants pour envisager des profils d'apprenants.

traductions appuyées, cette grammaire comparée explicitement explicite pourrait-on dire, nous ont paru avoir eu deux défauts majeurs:

* elles ne laissaient pas au stagiaire le temps d'opérer ses propres constructions métalinguistiques,

* elles ne sont applicables que lorsque la comparaison entre les deux langues peut se faire de façon aussi évidente que dans l'exemple cité, ce qui est loin d'être le cas lorsque l'on passe par exemple au niveau de la compréhension ou de la production de textes - quel que soit le type de texte visé. Il fallait essayer de jouer sur la mise en place de comparaisons structurelles appuyées, du type de celles qu'on vient de voir et de traductions plus souples, où la compréhension du sens général d'un texte (ou d'une phrase) serait privilégiée.

Une dernière limitation à cette pratique pédagogique - et non la moindre - est qu'elle est subordonnée à un descriptif approfondi de la LSF. Or, malgré les avancées évidentes, il semble que de nombreuses recherches restent à mener en matière de description linguistique des langues signées.

2) Méthodologie générale

Compte tenu de tous les enseignements que nous avions pu retirer du premier stage, nous avons pour le second revu l'articulation entre les cours de LSF et les cours "bilingues". En effet, étant données les carences générales observées chez les stagiaires, nous avons pensé qu'il fallait en quelque sorte refaire le parcours communication, construction des savoirs généraux sur les langues, construction d'une réflexion métalinguistique sur la LSF. L'hypothèse générale étant que ces savoirs devaient être acquis d'abord en LSF pour être ensuite réinvestis dans l'apprentissage de la langue française, après quoi un approfondissement des contraintes (syntaxiques, sémantiques, pragmatiques etc.) propres à la langue française pourrait être envisagé, dont l'enseignement puiserait dans le fonds des méthodes et des grammaires de français langue étrangère (BÉRARD et al., 1989).

a) Le cours de LSF

D'une façon générale le cours de LSF comprend trois niveaux, qu'on décrira ici pour des raisons d'exposition comme des étapes en gardant évidemment en mémoire que ces niveaux sont en étroite interaction.

* Etape communicative: discussions et échanges en LSF, permettant de développer le langage "non pas sur des bases uniquement référentielles, mais comme extension spécialisée et conventionnelle de l'interaction coopérative" (COSNIER et al., 1987). Puisque tous les stagiaires admis au stage avaient une connaissance de la LSF, cette étape est conçue pour leur permettre de consolider leurs compétences communicatives et langagières en LSF, de la façon la moins guidée possible dans un espace aussi institutionnalisé qu'un stage de formation.

* Etape sémantique: extension du vocabulaire souvent lacunaire chez les stagiaires, l'équivalent lexical le plus central en français des signes-mots est donné par écrit au tableau.

* Etape syntaxique: comparaison "appuyée" français écrit/LSF de phrases courtes et simples mettant en jeu des déictiques. Cette étape permet au stagiaire une reconnaissance de la LSF en tant que langue, et permet l'émergence d'une conscience métalinguistique, sans laquelle, selon toutes les dernières recherches, les activités de lecture sont rendues difficiles (GOMBERT, 1991). Elle permet également au stagiaire d'entrevoir que malgré les différences structurelles et les différences de vecteurs (visuo-manuel/audio-oral) les langues signée et orale ont en commun ... d'être des langues. Cette "découverte" apparemment banale nous paraît fondamentale car elle modifie profondément le regard des stagiaires sur ces deux langues: la LSF n'est plus un vague bricolage de mimes et de mimiques, la langue française peut commencer à être un outil servant à transmettre du sens.

On pourra s'étonner de la présence de la langue française dans le cours de LSF, mais il convient de rappeler que la spécificité - liée au public - est qu'il faut (re)construire deux langues ensemble, puisque tous les stagiaires ont été évidemment en contact avec le français. L'hypothèse centrale est en fait la suivante: seule une traduction adéquate assure que la

construction du sens est en place[4] On pense ainsi restructurer les connaissances du français en mobilisant les réflexions métalinguistiques sur la LSF. On aura ainsi pu observer un stagiaire dans l'incapacité de traduire en LSF le démonstratif "ce" dans la phrase "donne-moi ce livre". L'enseignante pointait le mot "ce" et le stagiaire ne savait pas répondre à la question "qu'est-ce que ça veut dire?". Lorsque le signe-mot "CE" est devenu évident pour le stagiaire - ici une mimique a pu manifester cette "activité de réflexion sur le langage" constitutive du développement métalinguistique (GOMBERT, 1990) - la signification de la phrase était claire dans les deux langues. Le geste avait acquis un statut de signe linguistique et l'item français avait acquis ce qu'on pourrait nommer un "sens véritable"[5]. Dans cette optique, on comprendra que, même si l'on ne peut, de manière définitive, préjuger de l'accès réel au sens, toute traduction en français signé[6] était rejetée, ces traductions aboutissant soit à des non-sens en LSF, soit, et c'est le cas le plus fréquent, à des contre-sens - par exemple la phrase française "je me demande ce qui se passe" traduite de telle manière qu'elle signifiait en LSF "je (te) demande qui passe". Au bout du compte nous conviions les stagiaires à "différencier les deux langues en présence" dans leurs pratiques (PY, 1992).

La question théorique qui reste à élucider est de savoir si, dans le cadre de ce cours où les acquis dans chacune des deux langues peuvent être utilisés, les termes de langue source et de langue cible sont adéquats. Nous parlerions ici plus volontiers de pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues, où chacune des langues peut selon l'apprenant être plutôt cible ou plutôt source, et ce tour à tour.

b) Les cours bilingues

Les acquis du cours de LSF sont ensuite retravaillés dans le cours bilingue où cette fois la langue française - dans sa dimension écrite -

---

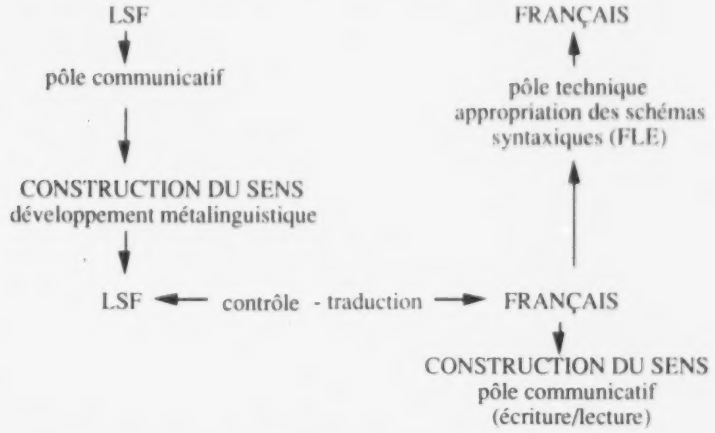
[4] W. Klein (1989, p. 102) estime d'ailleurs que les tests de traduction "sont un moyen d'obtenir des données sur la façon dont les énoncés reçus sont analysés".

[5] On regrette ici le flou de la formule, mais sans en avoir exactement les mesures scientifiques, il semble souvent que chez bien des stagiaires la signification des "mots-outils" soit flottante, autrement dit qu'elle puisse être activée dans certains contextes et pas dans d'autres.

[6] On entend ici par français signé l'utilisation des signes-mots alignés dans l'ordre syntaxique français, sans utilisation des moyens syntaxiques propres à la LSF.

devient plus clairement la langue cible. La langue d'enseignement reste la LSF et le français est enseigné comme une langue étrangère en grammaire explicite. A partir d'exemples donnés en français et traduits en LSF - mais sans comparaison systématisée, et dans une traduction lâche si nécessaire - les règles syntaxiques et morphologiques propres au français sont explicitées et résumées sous la forme de tableau et avec un arsenal terminologique minimal. D'un point de vue purement technique il semble en effet très important que les savoirs linguistiques que l'on veut transmettre soient présentés de façon schématique et non comme une glose grammaticale qui resterait, à l'évidence, illisible. Des exercices structuraux ainsi que des exercices à trous sont ensuite proposés aux stagiaires afin qu'ils exercent leur faculté de recherche dans les documents ainsi que leur mémoire. Ces savoirs de base, ces outils linguistiques pourrait-on dire, sont ensuite réinvestis dans des activités de lecture, ou plus exactement de version, puisque, nous l'avons déjà dit, nous mesurons l'accès au sens par la pertinence de la traduction.

Le schéma didactique général du cours bilingue pourrait bien être celui-ci:



Pour terminer ce descriptif méthodologique - qui bien évidemment mérite discussions et améliorations -, nous aimerions souligner que si la

présence de deux personnes dans le cours bilingue (un enseignant sourd de LSF, un enseignant entendant de français) est peut-être liée à des contraintes techniques (actuellement peu de sourds sont suffisamment formés en pédagogie et en français pour assurer seuls de tels enseignements), la présence simultanée des deux langues paraît être une nécessité d'ordre didactique. En effet, chacune des deux langues n'ayant qu'une modalité (la LSF n'a pas d'écriture et le français oral est quasiment inaccessible pour le public concerné), elles se complètent nécessairement puisqu'il paraît difficile d'imaginer un cours de français où les explications et explicitations seraient toutes données à l'écrit. Il apparaît d'ailleurs que les implications qui naissent de ce fait devraient susciter de nombreuses recherches, puisque les réalités orales et écrites de la langue française sont différentes, que les dispositifs communicatifs ne le sont pas moins, tout autant que les mécanismes cognitifs en jeu.

III - Exemple de séquences d'enseignement des pronoms personnels

1) Cours de LSF

a) Un travail sur la pronominalisation est fait en LSF

b) Des phrases françaises simples sont travaillées en traduction "appuyée":

Il me regarde ; je le regarde etc.

Les stagiaires prennent conscience que la position des signes dans l'espace est une donnée linguistique en LSF et que cette donnée linguistique a une traduction possible en français.

2) Cours bilingue

a) Des phrases simples de même type que celles vues en cours de LSF sont proposées en français, mais sous la forme de transformations structurales.

Pierre voit Marie = Il la voit.

Les consignes des exercices sont toujours données en français sous la forme d'exemples et explicitées en LSF.

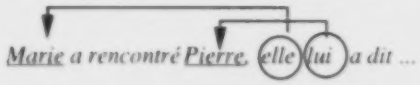
b) Un cours sur les pronoms en français et notamment sur la variation morphologique est donné sous forme de schémas avec des exemples, tel:

1) Verbe + nom de chose ou de personne = le, la, les.
je vois Marie ; je la vois
2) Verbe + à+ nom de personne (ou animal) = lui, leur
j'offre des fleurs à ma mère ; je lui offre des fleurs

Les explications éventuelles sont données en LSF.

c) Des exercices structuraux et exercices à trous sont proposés.

d) Un texte est ensuite proposé aux stagiaires, ils doivent y repérer **spatialement** les référents textuels de tous les pronoms:



Après quoi une traduction "souple" du texte est faite collectivement.

IV - Quelques résultats généraux

Une analyse fine des résultats mériterait évidemment d'être faite, mais la place nous manque ici[7]. Compte tenu du nombre d'heures d'enseignement, il est évident que nous n'avons pas réussi à automatiser l'usage du français écrit, les erreurs, même si elles sont moins nombreuses qu'au pré-test, subsistent en grand nombre au post-test. Néanmoins, nous avons pu observer une variation qualitative des erreurs, dont nous nous bornerons ici à donner trois exemples.

1) Dans les exercices structuraux proposés, les stagiaires ont dans leur ensemble cherché à construire du sens, plutôt qu'à appliquer mécaniquement des consignes. Ainsi pour une transformation portant sur les relatives où l'exemple donné était: *"je vois un homme. Il passe en courant."* se transforme en *"Je vois un homme qui passe en courant"*, le pré-test offrait bon nombre d'exemples où *"je cherche un hôtel au bord*

[7] Signalons le travail d'A. Dominguez (1992) sur l'analyse des résultats du premier stage.

de la mer. Je voudrais y passer mes vacances" était transformé en *"je cherche un hôtel au bord de la mer qui voudrais y passer mes vacances"*. Or, ce type d'application mécanique n'est pas attesté dans le post-test .

2) De même dans les tests de compréhension la copie d'éléments du texte en guise de réponse à une question n'est pas attestée. Même si les erreurs de compréhension restent nombreuses, ceci nous paraît être l'indice de la volonté des stagiaires de construire la langue française comme un outil de leur expression, et non plus de l'appréhender comme une structure, que l'on pourrait construire mécaniquement.

3) L'expression libre des stagiaires, dans la description et le commentaire d'images paraît conforter ces résultats généraux. Entre autres exemples on citera le cas de S1. Lors du pré-test ce stagiaire, face à la consigne "décrivez l'image, donnez votre avis sur l'image", produisait le texte suivant:

> *Dans la place, les gens fait bronzer.*
> *Ils jouent tennis, volley et dans la mer.*
> *Hélicoptère voit les gens.*
> *Ils voient sécurité contrôleur si noyent dans la mer*
> *Alors il va prendre de gens.*

On remarque ici l'absence totale d'investissement du scripteur, investissement au contraire très marqué dans le post-test:

> *Qu'est-ce que un hélicoptère vient ici dans la plage !*
> *Pourquoi ! Tout le monde voit.*
> *Alors les gens descendent sur la plage.*
> *Moi je pense questions ?*
> *Je marche dans la plage. Mais tout le monde place plein. Alors, j'ai idée, pourquoi pas. Je vais à l'hélicoptère. Je le monte. Je demande un pilote qui trouverait une place de plage. Je regarde avec le jummelle. Je trouve une place qui dessander.*

où, même si la réponse n'est pas tout à fait adéquate à la consigne, et même si la syntaxe reste largement défectueuse, l'imaginaire du "je" s'exprime.

Ainsi, il semble bien que si l'on offre au sujet sourd la possibilité de se construire comme sujet bilingue, entendu ici comme ayant conscience de l'être, c'est la construction d'un sujet parlant (écrivant) - et non plus

d'un sujet communiquant - qui est rendue possible. En ce sens le bilinguisme des sourds nous paraît être une nécessité. Mais cette nécessité nécessite à son tour une construction particulière, puisque la langue des signes est rarement la langue maternelle, et que le français, comme nous l'avons déjà souligné ailleurs (MILLET, 1990), est, pour le sujet sourd, une langue nécessairement étrangère, dans la mesure même où elle est au premier abord étrangère à son corps. De ce fait, son apprentissage doit reposer sur une autre langue qui puisse être investie corporellement - vécue - par le sujet, pour être ensuite comprise afin d'asseoir tous les développements métalinguistiques, sans lesquels les appropriations réelles de la langue française risquent d'être compromises. Une autre langue, gestuelle donc.

Ouvrages cités

BENVENISTE, E. (1974): "L'appareil formel de l'énonciation", in: *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, Paris, Gallimard, Collection TEL, 79-88.

BÉRARD, E. et C. LAVENNE (1989): *La grammaire utile du français*, Paris, Hatier.

COSNIER, J. et H. JISA (1987): "Le développement de la fonction langagière", in: *Cahiers de l'audition Vol 1, N° 79*, 27-31.

DABÈNE, L. (1989): "Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées", in: *Minorisation linguistique et intégration, Actes du symposium organisé les 16-17 septembre 1987*, Faculté des lettres de Neuchâtel, Genève, Droz, 179-184.

DOMINGUEZ, A. (1992): *L'éveil de la compétence métalinguistique en LSF chez des adultes sourds*, Grenoble, Maîtrise de Sciences du Langage, Université Stendhal, manuscrit non publié.

GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOMBERT, J.E. (1991): "Le rôles des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite", *Repères* N°3, 143-156.

GROSJEAN, F. (1992): "The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world", *Fourth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*, San Diego, Août 1992.

JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale* I, Paris, Minuit.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.

MILLET, A. (1990): *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*, Rapport de recherche, Programme 1988 d'action spécifique "Sciences humaines et sociales", Grenoble, Université Stendhal.

PY, B. (1992): "Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant", *Lidil* N°6, 9-25.

Tests d'auto-évaluation, CLE International, 1986; *Les examens de l'Alliance Française*, Didier-Hatier, 1988.

"Mon fils a un problème à la tête"/ "Ma fille a une sale tête, un sale caractère" Qu'est-ce que cela a à voir avec l'ethnopsychiatrie?

Marie-Pierre Maystre
Service Médico-pédagogique de Genève - Secteur d'Onex

Comment à partir d'un "banal" signalement, "banal" pour une équipe de secteur spécialisée en psychiatrie infantile, il ressort qu'un aspect de la consultation n'a pas été retenu du fait qu'il a été jugé comme non-pertinent (un fait divers, en quelque sorte) ou évacué par un étiquetage psychiatrique rapide, et rassurant ("cette mère est paranoïaque", "voyons la fille"). Dans l'après-coup, nous avons trouvé divers arguments pour tenter d'expliquer soit la rupture en phase de consultation soit l'arrêt de la psychothérapie en incriminant volontiers les parents, leur manque de motivation et/ou de compréhension de la valeur d'une approche psychodynamique.

Ces dernières années, notre service, le Service Médico-pédagogique, tout comme la plupart des services de santé en général, a été confronté à des patients venant d'horizons de plus en plus divers et lointains (Sri Lanka, Erythrée, Zaïre, Kosovo, Boat People, etc...).

En mars 1985, une collègue me demande de voir un enfant originaire du Kosovo pour une évaluation; elle-même anime un groupe d'enseignants et c'est dans ce cadre qu'une demande est apparue. Cet enfant nouveau venu, ne parlant pas le français, aurait, à l'atelier-bois, menacé d'un outil les autres enfants. Il apparaîtra ultérieurement que cette menace semblait relever plus des fantasmes des personnes présentes, enfants et adultes, que de la réalité; ce qui est sûr, c'est que c'est la première fois qu'il y a des enfants du Kosovo à l'école et que, par méconnaissance de cette région, toute une série de rumeurs circulent à leur sujet. Ce qui sera déterminant pour moi c'est que, à l'occasion de la consultation de ce garçon je suis "invitée" par le père de famille *comme* à un voyage d'étude rapide à travers cette province autonome. Je voudrais ici lui exprimer ma reconnaissance.

Il est là dans mon bureau avec toute sa famille: la fille aînée de 10 ans, le fils de 6 ans qui fait l'objet de la demande de consultation du père ("il fait des bêtises à l'école" dit le père), sa femme, au visage pris dans un foulard qui lui descend très bas sur le front; elle tient sur ses genoux leur plus jeune enfant. Il m'explique, une fois tous assis, que ce type de "rencontre" n'existe pas dans sa région d'origine, que des femmes n'exercent pas de tels métiers. Il sourit avec indulgence devant ma naïveté quand je propose de laisser un temps de traduction, dans mon souci de faire participer autant que faire se peut, sa femme à l'entretien (Mme S. est arrivée récemment en Suisse avec les enfants tandis que Mr S. est là depuis plusieurs années comme travailleur). Il le fera volontiers si je le souhaite mais il me précise que le statut de la femme est bien différent dans son pays et dans le nôtre: une femme ne peut pas avoir d'avis propre, elle endosse comme sien celui de son mari, de son père.... Après plusieurs années en Suisse, il aimerait que sa femme se prononce comme c'est l'habitude ici, mais à d'autres moments, il reconnaît que ça l'arrange bien qu'elle suive sans mot dire. Il a du plaisir à parler du Kosovo et, par rapport aux enfants, il me décrit le déroulement d'une journée-type à la Maison de Culture. Au travers d'exemples, il m'informe sur le rapport aux objets qu'entretiennent les Kosovars: ce que l'on possède peut être à disposition des autres (la voiture: on ne saurait refuser de la prêter si on en a une), ce qui me permet de comprendre certaines "bêtises" de son fils en classe ("touche à tout; prend les choses du voisin"); il m'informe sur le fait qu'un nouveau venu, une personne en visite, est fêté(e), a une place de choix "tout lui est permis, il (elle) est le centre du monde", que l'on raccompagne parents, amis venus en visite jusqu'au sortir du village si l'on vit à la campagne, etc.... Je comprends mieux alors comment T. a cherché à attirer l'attention sur lui ("fait des traits sur la feuille de son voisin, monte sur une petite table"), attention que les autres ont *omis* de lui porter à son arrivée, en cours d'année, dans la classe.

J'ai pu transmettre les informations fournies par Mr S. à l'enseignant de T. lors de nos rencontres à intervalles réguliers jusqu'à la fin de l'année scolaire. Je ne m'étendrai pas davantage sur cette situation mais je vous en ai rapporte l'essentiel pour vous relater comment cette leçon sur le terrain m'a été très utile; j'ai mesuré combien je ne connaissais rien des

us et coutumes de ces gens et je prétendais, moi, pouvoir évaluer cet enfant!

Ceci pose un problème déontologique: Qu'est-ce qu'une évaluation? Peut-on évaluer un enfant, un adulte, une famille sans tenir compte du tissu environnemental, de la culture dans lequel il (elle) a baigné? Peut-on sciemment scotomiser ces données et nous cramponner à notre propre système de référence? Comment tenir compte de ces données et ne pas sombrer "corps et âme" dans le système de référence de l'autre? Je ne pense pas que l'on puisse faire l'économie d'une telle remise en cause, d'autant plus à un moment où des frontières géographiques tombent, les sentiments d'appartenance se cherchent, se polarisent ou s'estompent selon les cas.

En juin 1990, lors des synthèses de fin d'année, devant le constat lacunaire de nos connaissances des rites, mythes, de la culture d'autres peuples, notre curiosité et notre intérêt nous ont poussés à "explorer" ce monde, de prime abord quelque peu étrange et inconnu. Ensemble, nous avons décidé de former un groupe interne de lecture dès la rentrée scolaire, où nous discuterions de textes lus et pourrions présenter des situations cliniques soit pour étayer notre propos soit pour tenter ensemble d'apporter un éclairage nouveau à des éléments que nous commencions à relever comme pouvant être pertinents voire indispensables à considérer dans la relation avec ces familles. Nous nous sommes penchés sur les écrits de T Nathan, M.-R. Moro, G. Devereux des ethnologues,... et poursuivons notre travail à raison d'une fois par mois. Il est étonnant de souligner que bon nombre de participants (nous sommes une quinzaine de formations différentes) ont commencé à amener des éléments en rapport avec leur vie propre comme les superstitions en vigueur dans leur famille, leur thème astral, osant en quelque sorte lever un voile impudique sur un monde jusqu'alors tenu secret, (en tout cas sur notre lieu de travail) comme si évoquer un monde irrationnel, pouvant être régi par la position et l'influence des planètes entre elles, par des champs magnétiques, des forces occultes..., un monde que je qualifierais en quelque sorte de "sorcier", pouvait faire que nous soyons brûlés au bûcher de l'Ignorance, de l'anti-Analyse! Où allions-nous?... Je vous raconterai une anecdote arrivée à l'une de nos collègues; elle s'était proposée pour aller commander un certain nombre d'exemplaires d'un livre de T. Nathan,

dans une des librairies universitaires de Genève en vue du séminaire. Quelle ne fût pas la stupéfaction de la vendeuse, qui s'est empressée de dire "mais nous n'avons pas ce genre de livre" -espérant faire taire cette "perverse" - quand cette collègue demandait s'ils avaient "Le Sperme du Diable"!

A la lecture de textes et au sein de ce séminaire, j'ai repensé à Maria (vue en 1981), à Paolo (vu en décembre 1985), et à ce que peuvent bien représenter pour nous une transgression de tabou ou l'effet d'un mauvais sort. Maria est originaire de Sicile et Paolo, quoique né et élevé au Portugal, d'Afrique. Mon propos n'est pas ici d'exposer le système de valeurs et de références d'une ethnie particulière. C'est dans la mesure où, nous, soignants, pouvons admettre que des hypothèses étiologiques autres que les nôtres ont une raison d'être, où nous pouvons utiliser des systèmes culturels de représentations différents des nôtres comme des outils susceptibles d'engendrer un changement, où nous devons nous familiariser avec ces systèmes en apprenant de l'Autre, de nos patients, que nous pouvons espérer répondre au mieux à la souffrance, au questionnement de nos patients issus d'autres milieux culturels.

Je me propose donc à travers ces deux situations, d'illustrer comment nous n'avions trouvé que ce que nous cherchions, n'avions pas pu répondre de façon satisfaisante ni pour nous ni pour les familles concernées (rupture). Je tenterais d'imaginer ce qui aurait pu être notre attitude, aujourd'hui, face à ces mêmes signalements - sans présager que cela aurait inéluctablement conduit à un ré-équilibre satisfaisant tant pour le patient que pour sa famille - mais dans le sens qu'une Rencontre puisse avoir lieu, à la croisée de chemins différents. Pour finir, j'évoquerai une situation plus récente et chercherai à discuter avec vous de la zone de turbulences nouvelles qui apparaissent alors...

Maria. C'est l'aînée d'une fratrie de deux enfants. Ses parents sont originaires de Sicile. Maria avait inquiété son enseignante dès la 1ère enfantine par son langage et son comportement: elle n'est pas dans le coup, tend à se masturber en classe et apprend peu. L'enseignante-avait essayé d'amener les parents à consulter mais sans succès. Lors de la 1ère primaire, en février 1981, Mme D. demande à ce que nous voyons sa fille, sur pression de l'école, sans pouvoir dire autre chose que: "ma fille a une

sale tête, un sale caractère" (à l'enseignante); "elle travaille mal, elle a la tête ailleurs" (à nous-mêmes).

Nous voyons deux fois Maria, une fois en entretien libre et une fois en examen psychologique avant de voir sa mère. Mme D. ne tenait pas à ce que nous la recevions, elle, avant sa fille. Lors de la consultation, Maria nous frappe par ses associations bizarres, son discours peu cohérent, son récit où elle différencie mal, voire pas du tout, rêve et réalité. Souvent, elle ne répond pas à nos questions ou change de sujet ou s'apprête à partir. Elle est très préoccupée par ce que fait sa soeur à la salle d'attente. Elle a eu de la peine à quitter sa mère (pleurs; sa mère lui a laissé son propre sac pour la tranquilliser). Elle se montre peu différenciée de sa mère dans son récit et parle souvent comme si elle était la mère. Pour nous, Maria est une fillette inquiétante, fonctionnant beaucoup au niveau des processus primaires - des possibilités de secondarisation existent toutefois - et qui risque de se débiliser. A l'examen psychologique, cette fillette de 7 ans se situe à un niveau de 5 ans (non conservation franche du nombre, des liquides).

Nous recevons Mme D. (mars 1981) et lui faisons part de notre inquiétude concernant sa fille. Dans le dossier, nous avions noté: "Mère qui a une vision très persécutoire si ce n'est délirante de la réalité", "pense que quelqu'un, en Italie, a jeté un mauvais sort à sa fille". Mme D. face à notre proposition d'aide, dit qu'elle va y réfléchir... elle donnera ultérieurement une réponse négative. Ce n'est qu'en novembre 1981 que, sur pression de l'enseignante et de l'inspectrice, Mme D. revient et accepte l'aide logopédique "pour la lecture".

Ce qui me frappe en repensant à cette situation et en relisant les notes du dossier, c'est comment en n'entrant pas du tout en matière sur le sort jeté à Maria, nous n'avons pas cherché à et su faire alliance avec la mère. Nous n'avons que su décoder "ce mauvais sort", oeuvre d'une tante de la fillette, en terme de paranoïa de la mère; nous l'avons en quelque sorte cataloguée, la considérant comme folle. Nous allons même jusqu'à oser écrire qu'elle n'a pas de demande alors qu'elle attend de nous quelque chose, quelque chose que nous, nous refusons d'entendre et de prendre au sérieux. Or, ce qui me semble évident aujourd'hui, c'est que la mère est cohérente par rapport à son système de croyances et qu'elle l'est toujours

quand elle dit qu'elle ne voit pas en quoi nous pourrions aider sa fille; pour elle, alors, la réponse n'est pas au SMP...

A l'heure actuelle, il me semble évident que nous aurions dû nous enquérir de ce mauvais sort. De qui est-il l'objet? Quel est le lien entre cette personne et la mère, la fille...? Dans quel contexte a-t-il été jeté? Quand? Où? Comment? Quelle est l'intention de cette tante? Quelles preuves en a-t-elle? Qu'en pense son mari? Le reste de la famille? Y-a-t-il des cas semblables dans la famille, le village...? Que doit-on faire face à une telle situation dans son village, sa famille, à qui doit-on recourir? Ne faut il pas à l'occasion d'un séjour en Sicile régler ce problème par les "manoeuvres" qui conviennent si ce sort a été jeté au pays?

L'autre exemple est celui de **Paolo**. Paolo a 8 ans et est en 1ère primaire au moment de la consultation (décembre 1985). Le père, originaire du Cap Vert, nous dit que selon l'enseignante "son fils a un problème à la tête". Lui-même ne sait pas mais Paolo "a peur"; avant de venir en Suisse, Paolo était au Portugal chez ses grands-parents maternels qui lui racontaient des histoires d'Angola, leur pays d'origine à eux (leur fille, la mère de Paolo a fait toute sa scolarité au Portugal). L'enfant est décrit par l'enseignante comme "effrayé". Ce terme est très souvent lourdement chargé d'un point de vue ethnopsychiatrique. Selon la mère de Paolo, c'est sa propre mère qui a abreuvé Paolo d'histoires de serpents qui tuent, mangent..., de sorciers qui prennent les enfants... et d'enchaîner que d'ailleurs sa propre grand-mère paternelle - qu'elle n'a pas directement connue - a été mangée par des animaux sauvages dans la forêt, en Angola. Paolo connaît fort bien ce récit et souvent il interpelle sa propre mère "regarde, ce sont les animaux qui ont mangé ta grand-mère" en voyant des tigres ou des jaguars à la télé.

Les questions qui me viennent à l'esprit aujourd'hui tout naturellement sont: Pourquoi cette grand-mère s'était-elle enfoncée dans la forêt, loin du village alors que c'est un univers peuple de "génies" divers (transgression)? Quelle transgression avait-elle bien pu avoir commise pour ne pas avoir pu retrouver le chemin du village et être la proie des esprits maléfiques? Cette transgression a-t-elle été réparée si transgression il y a eu?

La mère de Paolo nous dit qu'"elle a tout de suite trouvé qu'il y avait quelque chose de différent chez son fils" quand il arrive à l'aéroport de Genève, en 1983, pour la rejoindre, elle et son mari (la mère est arrivée en Suisse en 1982 et son mari, déjà en 1977). La mère est très préoccupée. N'a-t-elle pas, elle aussi, transgressé certaines règles? Elle a conçu son fils quand elle était lycéenne et a confié Paolo, à sa naissance, à sa propre mère tandis qu'elle poursuivait ses études; en l'absence de son mari (il était à Genève), ne devait-elle pas le confier à la lignée du père de l'enfant, comme c'est souvent le cas dans bon nombre d'ethnies? Mais au fait, de quelle ethnie est-elle? Des Yombe, Bakongo, Tschokwe, Lunde, etc...? Quels sont les us en vigueur dans son ethnie d'origine? Je mesure combien, à l'époque, tout ceci n'avait aucun sens, aucune pertinence pour moi, et comment je n'ai pas su recevoir ce couple et me laisser guider par eux dans leur univers de "frayeur", de transgressions éventuelles et retentissements possibles sur leur fils.

Une psychothérapie avait été mise en place pour Paolo, qui, à nos yeux, se présentait comme un enfant borderline avec risque d'évolution déficitaire. Elle n'a duré qu'un an, se terminant par l'absence de l'enfant à ses séances. Les parents n'ont pas répondu aux rappels du thérapeute. Que représentait, que pouvait représenter pour eux une psychothérapie? Avec des thérapeutes enfermés dans leur système de références propres, leur demandant à eux de participer à un système de valeurs pour le moins complexe alors que ces mêmes thérapeutes s'étaient refusés, bien malgré eux, certes - par ignorance et par "habitude" - à sortir des ornières trop bien creusées de l'évaluation psychologique et intra-psychique "classiques". Ne fallait-il pas s'enquérir du type de réponse qu'ils escomptaient mettre en place? Avaient-ils envisagé une thérapie traditionnelle et laquelle? Que feraient-ils au pays, face aux "frayeurs" de leur enfant?

Il me semble qu'aujourd'hui, je n'aborderais plus ces deux situations de la même façon sans toutefois présager de l'évolution car sans doute serais-je confrontée à d'autres écueils.... Au sein de notre séminaire, les cas cliniques, des écrits, des expériences relatées et partagées m'ont interpellée/m'interpellent dans ma pratique quotidienne et courante; par "courante", faut-il entendre "le bon petit citoyen de par chez nous"? Au fait, qui est-il? Existe-t-il? Nos références culturelles (ex: nos références judéo-chrétiennes) sont-elles aussi bien partagées par nos semblables que

nous l'imaginons? Ne faut-il pas accepter d'être surpris par nos concitoyens? Ne cherchons-nous pas trop souvent à les dissuader de consulter un étiopathe, un sophrologue, que sais-je?

Je terminerai par un dernier exemple, celui de **Rui**, enfant migrant d'origine portugaise, qui, s'il m'a séduite dans un premier temps, me remet grandement en cause dans ma façon de travailler et mon identité de thérapeute.

Mr L. est accompagné de Rui, son fils âgé de 12 ans lors de la première consultation (octobre 1991). C'est un homme très chaleureux et qui est bien au courant de l'histoire de son fils quoiqu'il en ait été séparé pendant de longues périodes: il est venu en Suisse depuis bientôt 5 ans en tant que saisonnier et il attend son permis B. Il a décidé de faire venir sa femme, son fils et sa fille pendant l'été 1990, car il s'ennuyait trop d'eux. Rui est donc arrivé pour la rentrée scolaire 1990-1991. Au vu de son âge, Rui a été mis en 5ème primaire mais très vite redescendu en 4ème primaire dans la première école genevoise qu'il fréquente (rive droite). Pendant l'été, la famille perd son logement et les enfants commencent avec un mois de retard dans une école d'une commune périphérique; Rui est placé en 4ème primaire: s'il se débrouille bien en français oral, ses acquisitions sont plus proches d'une 4ème primaire que de la 5ème primaire. En octobre 1991, moment de la consultation, il est question d'un futur déménagement, l'appartement que la famille avait pris en catastrophe s'avérant coûteux et exigu. Sur conseil de l'inspectrice, Mr L. prend contact avec nous pour que nous fassions un bilan et que nous puissions en référer aux autorités scolaires pour que celles-ci puissent au mieux décider de l'intégration scolaire en filière ordinaire (4ème ou 5ème primaire) ou spécialisée (Rui a 12 ans); Mr L. avait présenté son fils à l'inspectrice comme ayant peu de capacités, étant "limité": en effet, au Portugal, un enseignant et un médecin portugais ont fait le lien entre les 3 accidents, trois chutes sur la tête (le père parle même de "shoot") de Rui et son retard scolaire. La première chute, à 20 mois avec fracture du crâne: Rui tombe d'un coffre, poussé par un enfant; il perd complètement le langage, les quelques mots qu'il connaissait et ne parle plus pendant environ 3 mois; à 3-4 ans, il se fait renverser par leur chien, un terrier et tombe à nouveau sur la tête; à 5-6 ans, il chute d'un mur.

Mr L. me décrit un fils assez en retrait, à son image à lui. Rui aime jouer mais s'intéresse peu au scolaire, selon son père. Mr L. pense rester ici encore 10 ans pour donner à ses enfants le maximum de chances pour débuter dans la vie professionnelle (il a une fille de 10 ans actuellement en 5ème primaire), lui-même ayant commencé à travailler à 10-11 ans. Mr L. poursuit: Rui est peureux (film à la TV, peur des cimetières). Rui intervient et évoque un cauchemar qui l'a beaucoup marqué quand il était petit et qu'il aurait fait à répétition: "des roues l'écrasaient"; il dit qu'il a peur de rencontrer pour de vrai des personnages de film qui lui ont fait peur; il a peur parfois sur le chemin de la maison; à la maison, s'il est seul, il a peur aussi allume-t-il la TV pour espérer trouver d'autres images qui chasseront celles qui le tourmentent. Il se présente comme envahi par le thème de la mort, "l'esprit des morts qui pourrait le prendre et l'emporter dans leur monde". Je leur demande alors ce qui se dit de tout cela dans leur district d'origine de Vilanovo de Orense, près de Fatima.

Rui évoque combien de fois il a dû accompagner les grands-parents au cimetière, à des enterrements. Le père précise qu'en plus, le lieu où se donne le catéchisme est attenant au cimetière, qu'il a souvent demandé aux grands-parents de s'abstenir de prendre les enfants aux enterrements. Rui de préciser que souvent après des visites au cimetière, notamment sur la tombe d'une dame qu'il aimait bien et qui lui donnait des sucreries, il devait vomir ou avait l'envie de vomir. Il m'explique comment en passant devant un cimetière il doit détourner la tête et passer en courant ou se cacher, ou en se faisant tout petit pour ne pas croiser le regard des morts ni rencontrer l'esprit des morts. Mr L. précise que son fils ne sort pas de la maison, même ici, à la tombée de la nuit pour mettre la poubelle au container, par exemple.

Si Mr L. dit qu'il ne croit pas a tout ce que l'on dit des morts au Portugal, toutefois, mis en confiance, il veut me raconter quelque chose qu'il n'a d'ailleurs jamais raconté à son fils mais qui l'avait vraiment bouleversé. 11 y a bientôt 12 ans de cela, dit-il, il se souvient qu'une nuit il avait de la peine à dormir; son fils Rui, alors âgé de 4-5 mois, se réveillait chaque nuit sans aucun motif apparent et était aussi fort agité. Inquiet, il se décida à "monter la garde", ce sont ses propres mots. Il prit son bébé

agité, avec lui, dans son lit à lui, consciemment se tourna vers le mur mais ni le père ni le fils ne trouvaient le sommeil. En se retournant de l'autre côté, il vit alors devant lui son cousin - mort plusieurs années auparavant dans un accident de voiture - assis sur un meuble bas. Il se mit à le harceler verbalement et à vouloir l'empoigner, tout en me disant "bien sûr il n'y avait rien de palpable", en le priant de sortir de là. Il ouvrit même la fenêtre. Après un moment, lui et son bébé étaient tranquilles. Rui de dire: "ce qui m'agitait je devais rêver aux roues qui m'écrasaient" (cf. accident de voiture du cousin du père). Le père de me re-préciser que son fils vient de prendre connaissance de tout cela en même temps que moi. L'été 1991, Mr L. parla des difficultés scolaires de son fils à sa mère et ils reparlèrent ensemble de cet "événement". La mère de Mr L. en parla à sa propre soeur, la mère du cousin défunt, et elles décidèrent que la mère de Mr L. irait voir une guérisseuse qui ferait en sorte que ce neveu-défunt ne moleste plus son fils et son petit-fils. La guérisseuse aurait dit que c'était normal que le neveu ait voulu chercher refuge chez son fils, et habiter chez son petit-fils, nouveau-né car "ils étaient si proches".

Peu à peu, au cours de l'entretien, Mr L. s'ouvre à l'idée que son fils puisse avoir des difficultés à se concentrer tant il est habité par ses peurs. Il le perçoit moins en tant qu'enfant définitivement limité comme le lui avaient prédit l'enseignant et le médecin portugais, hommes de savoir à ses yeux. Rui de dire qu'il a peur que son père ne fasse des accidents, en voiture - il est à ce moment-là livreur - et le père de préciser que ses 2 enfants ne peuvent aller au lit sans l'avoir vu même s'ils sont avec leur mère.

Dans les consultations ultérieures où nous recevrons Rui, il apparaît à ma collègue et moi que Rui a des possibilités, n'est en rien "limité"; il exprime son plaisir quand nous lui en faisons part directement. Il fait montre de plus d'initiative et veut qu'on lui donne du travail scolaire, rattraper.... Nous revoyons père et fils pour discuter de notre bilan, certifier à Mr L. que son fils est intelligent, doué de bonnes possibilités intellectuelles à exploiter, échanger nos impressions; le père réagit avec beaucoup d'émotion (yeux embués) et père et fils échangent un sourire. J'exprime que je pense qu'un travail plus psychologique pourrait avoir un sens - je pense à une psychothérapie - mais pas avant qu'ils aient repris contact avec cette guérisseuse, à l'occasion des vacances de Noël qu'ils

passeront au Portugal. Rui intervient en disant à son père qu'il tient à voir cette guérisseuse et qu'il pense que ce n'est que seulement ainsi qu'il aura la paix et pourra travailler tranquillement, être à son affaire. Mr L. dit qu'il fera son possible et nous reparle de son village: "là-bas, c'est à demi-sauvage", il s'est passé "beaucoup de choses bizarres" du genre: pendaisons, noyades dans des puits, gens qui se sont suicidés au passage du train, etc...

En janvier 1992, nous attendions avec impatience notre rencontre avec Mr L. et son fils. Mr L. trouve que son fils a beaucoup changé et il n'a pas pensé, au Portugal, à donner suite à notre demande. Rui, d'ailleurs, en profite pour s'en plaindre à son père. Mr L. tout contrit reproche alors à son fils de ne pas le lui avoir demandé là-bas. Rui précise qu'il y a pensé à plusieurs reprises mais qu'il n'a pas osé le rappeler et insister auprès de son père. En notre présence, il dit à son père que la prochaine fois qu'ils seront au Portugal, ils devront y aller. Le père acquiesce.

Le suivi scolaire de Rui a été complexe: actuellement, il est en 5ème primaire, à sa demande, après avoir passé quelques mois en classe spéciale dans l'espoir de combler son retard: il ne trouvait pas sa place dans cette classe où, à ses yeux, on ne travaille pas assez, les enfants sont mal élevés et la maîtresse pas assez stricte. Par ailleurs Rui bénéficie d'un répétitoire. Nous devons revoir Rui et son père prochainement et voulons reprendre avec eux la visite à la guérisseuse et voir où ils en sont.

Dans le cas de Rui, notre première démarche thérapeutique a été la restauration narcissique de cet enfant à ses yeux et à ceux de son entourage. Après avoir reçu le récit paternel, j'ai choisi de prescrire au père et à l'enfant de reprendre contact au pays avec la guérisseuse avant d'entreprendre quoi que ce soit d'autre sur un plan plus psychodynamique.

J'ai fait ce choix en accord avec Rui mais des questions se posent à moi: ne fais-tu pas fausse route? Ne veux-tu pas jouer à l'apprentie sorcière? Ne suis-je pas en train de sacrifier l'enfant sur l'autel de ma propre recherche?

Des questions se référant au diagnostic, à la gravité de la symptomatologie, au partage éventuel avec d'autres collègues; hypothèse étiologique et psychanalyse; peut-on les concilier et comment?

Des interrogations me viennent aussi, face à vous: comment allez-vous y réagir? Vais-je apparaître comme une "farfelue" de plus et le sujet sera classé? Il est vrai que j'ai longtemps hésité à présenter cette réflexion et cette ébauche de démarche - en dehors de mon équipe - mais c'est la certitude que nous devons nous ouvrir aux hypothèses étiologiques et nous remettre en cause qui m'y ont poussée.

Multiculturalisme et langage

Quelques aspects de la prise en charge d'une famille migrante présentant un mutisme électif

Francine Rosenbaum, orthophoniste*
Raymond B. Traube, pédopsychiatre**

Après une revue succincte du thème, nous présentons successivement l'histoire de Sofia, l'évaluation pédopsychiatrique, le traitement orthophonique et terminons par une discussion des attitudes thérapeutiques (11.12) dans le traitement des familles migrantes.

INTRODUCTION

Immigration et psychopathologie du langage

Dans le tout-venant d'une consultation d'enfants en difficultés relationnelles, les statistiques ne confirment pas une sur-représentation des familles immigrées (6); même si, pour chaque cas pris individuellement, l'émigration est un facteur de risques indéniable par la surcharge que représente l'adaptation économique, culturelle et langagière.

Tout en rappelant le principe d'équifinalité (3) (un contexte peut provoquer des symptômes différents et un même trouble de personnalité peut avoir des origines différentes), certains paramètres se retrouvent avec une fréquence plus grande dans les situations d'émigration; notamment, les **conflits de loyautés cachées avec les familles d'origine restées au pays** (4.7.8), que l'émigration se soit décidée dans une dynamique conflictuelle, parfois dans des situations de filiation cachée; ou plus souvent que l'enfant ait été confié puis repris à la famille d'origine nourricière. A cela peuvent s'ajouter les **difficultés d'acculturation** : qu'elles favorisent à terme une souffrance somatique chez les parents, avec notamment ses répercussions

* Centre neuchâtelois d'orthophonie, 11, rue de la Serre, 2000 Neuchâtel.

** Office médico-pédagogique (médecin-directeur), 67, rue de l'Ecluse, 2000 Neuchâtel. Chargé d'enseignement au CPFO, Université de Neuchâtel.

d'insertion socio-professionnelle; ou qu'elles révèlent des écarts insoupçonnés dans les coutumes éducatives - encore plus complexes dans les mariages bi-culturels. Dans les deux cas, les conséquences portent en premier lieu sur la précarité de l'**encadrement éducatif** des parents. Et réciproquement sur l'hypermaturité relative de l'enfant. C'est dire que la symptomatologie s'exprimera davantage sur le versant comportemental et conflictuel que sur celui de l'équipement instrumental, même si le premier aura certaines répercussions sur le second.

Sur le plan thérapeutique, ce qui apparaît pertinent, dans ces cas en particulier, est de permettre à l'enfant et à sa famille la **représentation des liens actuels et passés, traumatiques et désirés, avec les familles demeurées dans le pays d'origine**. Le dessin, les marionnettes, le psychodrame, le jeu de rôles, la sculpture familiale (1), mais aussi les réunions avec les familles d'origine en visite ou dans le pays natif même, sont des instruments qui permettent de rétablir un peu ces liens suspendus, en tous les cas de les nommer une fois pour l'enfant en présence de ses parents et familles d'origine.

Nous illustrons notre propos par une vignette d'une prise en charge conjointe, pédopsychiatre - orthophoniste, d'une fillette portugaise **mutique**. Cet exemple permet de montrer les modalités d'un encadrement multifocal intégré, c'est-à-dire individuel, familial et scolaire. De telles interventions sont facilitées quand les opérateurs ont eux-mêmes développé des outils d'intervention variés dans leur formation post-graduée et leurs supervisions (9,10).

ILLUSTRATION CLINIQUE

Histoire de Sofia

Sofia est une enfant née dans un village accroché aux coteaux encore boisés des montagnes du centre du Portugal. Son père travaille à la fabrique de l'aube à l'après-midi, puis bûcheronne jusqu'au soir. Sa mère va dans une manufacture de textiles, de 3 h. de l'après-midi à 11 h. du soir. Elle rentre après minuit. C'est le sort de toutes les femmes du village. Elle s'occupe de

Sofia et du ménage le matin jusqu'à ce que la petite aille à la crèche, de 9 h. à 6 h. du soir. C'est la grand-mère paternelle qui vient la chercher et qui la garde jusqu'à ce que le papa arrive et la ramène chez eux pour la coucher.

Ils habitent un tout petit logement au village. Le papa commence à construire leur vraie maison, une maison aussi bien que celles de tous ceux qui sont partis gagner des sous ailleurs et qui ont les volets clos toute l'année.

L'arrière grand-père avait déjà émigré en France, puis le grand-père et toutes les soeurs et les frères de la grand-mère, et la tante aussi, avec son mari. Le grand-père, Sofia ne l'a pas connu car il est mort dans une "vendetta", l'année avant sa naissance.

Sa grand-mère est restée au village : elle est ronchonneuse et autoritaire, commandant ses enfants, ses brus et ses gendres à la baguette depuis que son mari est sous terre. Elle pense aussi que la tâche de s'occuper de son vieux père revient à ses frères et à ses soeurs, qui sont restés en France comme lui, et non pas à elle qui soignait la maison paternelle, les chèvres et les tombes du cimetière comme sa propre mère.

Quand Sofia a trois ans, l'argent ne suffit plus. Alors le papa part bûcheronner en Suisse : la mère et l'enfant restent au village et vont habiter chez la grand-mère. Ce n'est pas drôle pour la maman : elle doit s'occuper de tout, de la grand-mère, de deux oncles célibataires et aller à la fabrique. Entre la veuve noire et la veuve blanche, c'est la guerre.

La fillette est tout le temps malade. La tension est si forte entre les deux femmes que, dès que la première pièce de la nouvelle maison est sous toit, Sofia et sa mère quittent la maison de la grand-mère.

Quand Sofia a 6 ans, les parents décident de réunir leur petite famille en Suisse, clandestinement, car le père n'a toujours que le permis de saisonnier. La crainte d'être chassés et séparés à nouveau est permanente. Chez une voisine, également clandestine avec son enfant, tout à coup, on frappe très fort à la porte : paniquée, la pauvre femme se glisse sous un lit avec les deux enfants : "taisez-vous, sinon la police va nous renvoyer tous !"

La santé de Sofia n'a jamais été aussi bonne que depuis qu'elle est en Suisse avec ses parents. Pourtant, au jardin d'enfants et à l'école, elle est mutique. Elle n'articule pas un son devant les francophones. D'abord on attend que ça passe. Mais Sofia ne parle toujours pas. L'école s'inquiète et puis s'alarme : les parents aussi. Qu'ont-ils fait au Bon Dieu pour mériter autant de soucis ? A qui est la faute ?

Evaluation pédopsychiatrique

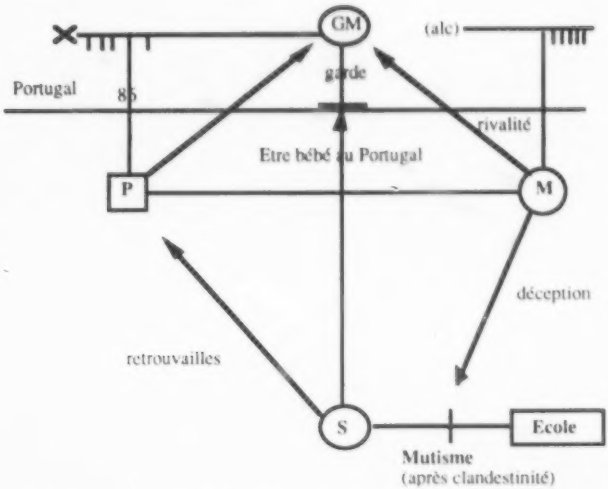
Le médecin scolaire signale au pédopsychiatre le mutisme de Sofia, trois mois après sa scolarisation en 1ère primaire, soit huit mois après son arrivée en Suisse. Dans la 1ère séance, Sofia sourit et accepte de répondre aux questions par des hochements et dénégations de la tête. Le contexte de clandestinité dans lequel Sofia a vécu les six premiers mois en Suisse est évoqué d'emblée. La famille se plaint que Sofia ne veuille pas parler français à l'école. Elle aurait dit qu'elle a "comme du scotch sur la bouche". Elle précise que cela ne se passe que par rapport à la Suisse. C'est le père qui relate. La mère ne parle pas bien le français. Il paraît que Sofia le comprend mieux qu'elle. Dans cette première séance, Sofia peut nous transmettre aussi qu'elle préfère effectivement le Portugal à la Suisse, mais bien sûr avec ses parents. Emerge alors l'importance de la grand-mère paternelle. En rejoignant son père en Suisse, Sofia semble avoir été d'une certaine façon enlevée à sa grand-mère, qui en avait la garde partiellement, pendant que la mère travaillait. Ce partage de Sofia avait provoqué un conflit de rivalité au Portugal entre mère et grand-mère paternelle. L'anamnèse révèle en outre une ancienne dispute familiale à propos des terrains acquis durant une première émigration, qui s'est soldée par le meurtre du grand-père paternel, coïncidant avec le mariage du père.

Nous invitons la famille à réaborder ce conflit avec la grand-mère paternelle qui vient en visite le week-end suivant. En effet, nous formulons que le mutisme électif de Sofia à son arrivée en Suisse, dans le contexte traumatisant de clandestinité, s'est développé sur le terrain d'un conflit entre famille nucléaire et famille d'origine à propos de son départ en Suisse : **clandes-**

tine, elle ne pouvait parler français, mais aussi elle ne devait pas s'intégrer en Suisse sans autre, c'est-à-dire en ne tenant pas compte de la grand-mère restée seule au pays. Ce mutisme semble bien avoir une raison d'être, que l'exploration doit encore préciser. C'est pourquoi, nous proposons à la maîtresse de respecter paradoxalement le symptôme (2) tant que le problème à l'origine n'est pas suffisamment travaillé. Il est aussi souhaitable de ne pas exercer à l'école des pressions excessives, qui risqueraient de surdéterminer encore le blocage de l'enfant. Nous recommandons aussi à la mère de bien s'exercer en français. Il s'agit d'une manière générale pour la mère de mieux établir vis-à-vis de sa fille sa position parentale. Elle l'a en effet un peu prétéritée en se montrant impuissante tant devant l'échec socio-scolaire de Sofia que vis-à-vis de la grand-mère paternelle.

A la séance suivante, la grand-mère n'étant pas venue, nous poursuivons notre exploration. Nous nous adressons à Sofia par un scéno-test. L'enfant s'y montre notamment en tant que bébé, ses deux parents travaillant, la grand-mère venant alors s'occuper d'elle, Sofia se montrant heureuse quand sa mère revient le soir. Vu la difficulté de communiquer avec Sofia, et aussi pour recontextualiser l'émigration, nous convenons de compléter l'investigation chez un **confrère au Portugal** avant les vacances de Noël. Le Rorschach montrera notamment une relation idéalisée au père et une imago maternelle problématique.

Nous résumons dans le schéma suivant No 1 les séparations et loyautés discutées dans cette évaluation.



Ce schéma représente d'abord les coupures de la communication familiale : mutisme de Sofia vis-à-vis de l'école, rivalité de la mère vis-à-vis de la grand-mère paternelle, perte pour la grand-mère de la garde de Sofia. Sur le plan des coupures dues à l'immigration, ne pas parler permet entre autres à Sofia de continuer à compenser symboliquement le veuvage de la grand-mère, au père de montrer à sa propre mère que la séparation lui coûte aussi; à la mère de ne pas penser en plus à son père alcoolique. Les relations triangulaires ne sont pas représentées, par exemple la déception de la mère devant le comportement social de Sofia, qui s'est rapprochée par ailleurs de son père retrouvé.

Modalités thérapeutiques

Nous prévoyons de recevoir la grand-mère à une prochaine occasion. D'une manière plus générale, il s'agit de suivre l'évolution du trouble par des contrôles périodiques avec l'enfant et les parents. A cette occasion, nous nous intéressons à optimaliser communication et hiérarchie, particulièrement entre la mère et l'enfant. Nous prévoyons également de suivre - **par une**

observation directe en classe et par des contrôles en réseau - les aménagements que l'enseignante met en place à l'école. Enfin, nous offrons à l'enfant un espace confidentiel où elle parvienne à communiquer au mieux. A cet égard, nous anticipons sur le risque de lacunes que l'enfant peut accumuler en n'oralisant pas en français.

Nous cherchons d'abord un thérapeute proche de l'école, pour éviter de longs déplacements, qui pourraient user la motivation. Le choix lui étant proposé, l'enfant préfère une femme à un homme. Il se trouve que nous connaissons une orthophoniste qui travaille à l'école de la commune. Elle est formée pour traiter ce type de troubles. Le hasard veut en outre qu'elle connaisse suffisamment le portugais. Qui plus est, cette orthophoniste peut intégrer la mère dans son projet thérapeutique, s'étant formée à l'approche systémique. Sofia trouve, en quelque sorte, **une thérapeute sur mesure**.

Intervention orthophonique

Au début de la deuxième primaire, le Dr. Traube, médecin-psychiatre qui suit donc la famille et encadre l'enseignante, me propose de m'occuper de Sofia car je parle la langue de la famille. Une entrevue est organisée dans son cabinet.

L'atmosphère est tendue : les parents rongent leur frein face à l'école et aux thérapeutes qui n'ont pas plus réussi qu'eux à "la faire parler". Cet échec alimente aussi un malaise parmi les "autochtones" : enseignants et soignants s'observent en chiens de faïence. A qui la faute ? Qui fera mieux ?

Sur la proposition du médecin, l'équipe décide que Sofia fera de l'orthophonie, cette dernière sous supervision pédopsychiatrique. Au village, l'école est reliée à la consultation de l'orthophonie par une passerelle, mais les portes d'entrée sont distinctes. La métaphore de l'architecture est-elle une coïncidence ?

Les parents acceptent la décision, bon gré mal gré... Clairement, entre la famille et les intervenants, il n'y a pas d'alliance.

Comme le dit Amilcar Ciola, médecin-psychiatre et formateur, avec qui j'ai appris à travailler avec les migrants et qui m'a supervisée, "**avant de vouloir changer les comportements de l'enfant migrant et de sa famille, il faut d'abord les accepter pour construire ensemble une relation où il puisse y avoir de l'auto-estime et non un sentiment de disqualification et de sacrifice**".

Ma première préoccupation a donc été celle d'établir ce que l'on appelle dans le jargon le "joining", **l'alliance avec les parents**. J'ai la chance de faire partie d'une famille pluriculturelle, pluriconfessionnelle, multilingue, migrante, et de parler le portugais en faisant beaucoup de fautes. Par ailleurs nous savons que dans le contexte social, la différence est anxiogène : pour cette famille, la possibilité d'imaginer, à travers moi, des expériences de vie comparables, de pouvoir dire les choses dans la langue des affects qu'ils dominaient, alors que j'étais celle qui fautait tout en ayant un accent hilarant, ont fait que j'ai été acceptée comme **interlocuteur significatif.**

La découverte du **recadrage** du mutisme de Sofia dans l'histoire des ruptures et des fragmentations familiales depuis le temps de l'arrière grand-père encore vivant, a permis aux parents de renoncer à étiqueter Sofia de "folle" ou de "malade" : le processus de construction de l'auto-estime pouvait se mettre en marche (cf. boucle de rétroaction). En utilisant le **génogramme** (annexe 1) comme support à notre conversation, je pouvais, entre autres choses, donner un exemple concret de la multiplicité et de la richesse du dessin et autres langages non verbaux que Sofia maniait avec un grand savoir-faire. La reconnaissance de la compétence de l'enfant et donc de la compétence des parents était tout aussi nécessaire pour réamorcer l'évolution du processus d'autonomie de toute la famille. A ce stade, je pouvais leur dire que je n'allais pas rester dans le piège constitué par l'alternative parler / ne pas parler (cf. hypothèse d'un conflit de loyauté) mais que j'allais m'occuper du développement global de Sofia (cf. contrat).

Si l'alliance avec la famille constituait un préalable incontournable pour travailler avec l'enfant, la **clarification de mes objectifs par rapport à**

la demande (au défi ?) **de l'école** était tout aussi importante et certainement plus difficile. Grâce à la confiance que m'avait témoignée le Docteur Traube en prenant la responsabilité de me proposer comme thérapeute de Sofia face à l'école, je pouvais donner une définition générale de mes objectifs sans entrer en compétition avec les membres de l'équipe concernée : j'avais le **mandat de travailler**, pendant l'année civile prochaine (nous étions en novembre) **avec l'esprit et le corps et pas encore sur le symptôme langagier**; il ne fallait donc pas attendre de changements par rapport au mutisme. Si Sofia venait à parler pendant ce laps de temps (fin de la deuxième primaire et début de la troisième) il faudrait en rechercher les raisons ailleurs que dans le traitement orthophonique.

La dernière **alliance** à établir était celle **avec Sofia**. Elle m'a demandé beaucoup de temps, un peu comme l'apprivoisement du Renard par le Petit Prince. Au début, je me suis bornée à verbaliser mes objectifs avec elle, en français : "J'ai vu que tu ne parles pas devant les personnes qui ne sont pas portugaises, même si elles savent le portugais comme moi. Nous nous occuperons donc de décider ce que nous allons faire en plus de parler (= sortir du langage verbal). Tu réponds par gestes à mes propositions de jeux et d'histoires, comme le font les filles portugaises et toutes les filles qui ont 8 ans."

Je tiens à rappeler que, **dans la perspective systémique dans laquelle je travaille**, "la thérapie n'est pas considérée comme un processus unidirectionnel d'influence du thérapeute sur un consultant mais comme une **construction commune** où l'intervention du thérapeute s'oriente à partir des réponses données à ses actes et vice-versa". Comme on peut l'observer dans le tableau synoptique (annexes 2 et 3) des différents champs d'intervention, on retrouve dans la thérapie le même souci de ne pas perdre de vue les **boucles de rétroaction** à l'intérieur du système. Les actes thérapeutiques de la thérapie individuelle se répercutent sur la famille, l'école, l'ensemble du réseau et inversément.

La **thérapie individuelle** s'est déroulée en plusieurs temps: **le premier temps**, caractérisé par les interactions non verbales, a duré jusqu'à

la complète remise en question de la "communication mutique" avec les francophones due à mon séjour au Portugal dans la famille et le village d'origine.

Le **deuxième temps** a été consacré à l'exploration progressive des "zones franches" où Sofia peut vérifier que les verbalisations en français sont sans danger. La progression est actuellement régulière et accompagnée d'une résorption concomitante des troubles de transcription (inversions et omissions massives). Le **troisième temps** sera celui de l'ouverture du contexte orthophonique aux enseignants et aux camarades d'école.

Les **moyens** utilisés dans la première étape ont été (et sont encore) la création de marionnettes représentant les membres de la famille, les contes merveilleux en portugais, les questions ouvertes sur le génogramme, les ébauches de mises-en-scène et scènes mimées, le jeu symbolique du "bras de fer", les contes merveilleux bilingues, la redéfinition périodique de la relation et du contrat incluant un travail spécifique sur l'apprentissage de la lecture silencieuse, le sous-titrage verbal des mises-en-scène et la rédaction des textes, l'utilisation de l'enregistreur, déjà exploitée par l'enseignante dans sa classe, comme "moyen-terme" de communication verbale. Dans le 2ème temps, j'ai ajouté aux moyens déjà mentionnés, la dictée à l'adulte en portugais de commentaires aux photos de famille et de voyage, les chansons et la lecture oralisée en français ainsi que l'utilisation du français pour les interactions verbales dans le cadre de l'orthophonie.

Comme prévu dans le projet thérapeutique (orthophoniste - psychiatre) lors de la première rencontre avec la famille - dans le cadre de la consultation orthophonique - nous avons décidé ensemble que, parallèlement à la thérapie individuelle, la maman viendrait à des **entretiens**, et ceci **chaque fois qu'elle en ressentirait l'envie ou le besoin**. J'ai estimé qu'il était important de lui donner explicitement le droit et le pouvoir de décider **si** et **quand** elle allait **activement** participer au processus de changement. Ils ont eu lieu une fois toutes les 4 à 6 semaines, partiellement en présence de Sofia qui sortait de l'école.

Ces entretiens ont peu à peu mis en évidence que les femmes de la famille ont développé des symptômes divers, plus ou moins lourds, qui répondaient manifestement à des **conflits de loyauté** clivée exaspérés par les fragmentations répétitives entraînées par la migration.

La loyauté clivée (qui survient lorsqu'un enfant est contraint de choisir l'amour de l'un de ses parents au détriment de l'autre) est tout aussi grave si elle développe chez l'enfant le besoin de choisir entre sa mère et sa grand-mère ou sa soeur, ou entre la fidélité à son pays d'origine ou à son pays d'accueil.

Les théoriciens de la systémique affirment que l'injonction "tu dois choisir" peut entraîner de graves troubles de la personnalité allant jusqu'à la schizophrénie ou au suicide.

D'un entretien à l'autre, j'ai **recadré** le symptôme de manière répétée dans le but d'ancrer chez la mère la certitude d'avoir une fille aimante et intelligente qui avait de bons parents. Par exemple, par son mauvais état de santé au Portugal, Sofia aidait peut-être d'une certaine manière sa maman à ne pas trop penser à l'absence du papa et à ne pas se disputer avec la grand-mère; ou, si sa santé était bonne en Suisse, c'était peut-être parce que le couple parental était réuni; ou encore, en ne parlant pas, Sofia pense peut-être protéger la famille d'un éventuel renvoi, etc. J'ai poursuivi des objectifs similaires en donnant des **prescriptions** telles que, par exemple, noter une fois par jour dans un carnet, une chose qu'elle avait appréciée chez Sofia; ou trouver et réaliser une fois par mois une activité où la famille nucléaire entière aurait du plaisir.

Cependant, les efforts destinés à nourrir l'auto-estime étaient souvent sabordés par la mère.

Elle manifestait beaucoup de résistance à intégrer de manière positive les "petits pas" de l'évolution. A plusieurs reprises nous avons lutté pour désamorcer sa tendance à dévaloriser les progrès - elle ne dit toujours **rien** - en les comparant au but ultime - elle doit **tout** dire. Périodiquement, elle

avouait qu'elle et son mari revenaient à leurs essais aussi inutiles que désespérés d'arriver à la "guérison" de leur enfant par le chantage ("si tu ne parles pas d'ici telle date, tu iras dans un internat au Portugal").

A chaque franchissement d'étape dans la thérapie individuelle, la mère était écartelée entre le soulagement qu'elle éprouvait pour sa fille et la poussée de sa propre dépression. Elle, qui disait souffrir le plus du mal du pays, s'est arrangée pour ne pas y retourner une seule fois lors des vacances répétées où le père et la fille ont fait le voyage. Juste avant les vacances d'été 1991, lorsque les progrès spectaculaires à l'école ont été confirmés par le carnet scolaire, comme à court d'arguments, elle a développé une affection gynécologique dont la gravité ne pouvait être déterminée avant l'opération. Cependant, un progrès de la maman a été, en quelque sorte, celui de "décider" de limiter son sacrifice dans la mesure où, au cas où les suites post-opératoires interdiraient le voyage, son mari et sa fille resteraient auprès d'elle. L'opération a révélé un status sans gravité : Sofia et le père sont restés auprès de la mère pendant les deux semaines de convalescence. Puis, ils sont partis sans elle, la mère ayant accepté de remplacer une collègue de travail blessée à un doigt... Les vacances de **toute la famille** dans la belle maison du Portugal sont prévues pour décembre 1991.

Lors des **rencontres avec les enseignants**, j'ai porté une attention particulière à l'écoute de leurs doléances, leurs craintes ou leurs manifestations de dépression face à la progression en dents de scie de Sofia. Les discussions avec le Dr. Traube et les **rencontres trimestrielles du réseau** ont permis de reconfirmer le cadre général et de réduire les risques de sabotage de la prise en charge dus aux **triangulations** qui apparaissent périodiquement.

La 3ème étape de la prise en charge est actuellement en cours. Le **déplacement du symptôme** sur la mère devient de plus en plus évident. Notre parcours commun dans la recherche et la découverte de nouvelles informations, de nouvelles stratégies, de nouvelles ressources aptes à assurer un équilibre familial non destructeur pour l'un de ses membres continue.

DISCUSSION

Nous dégageons quelques remarques de cette prise en charge à propos d'immigration et de bi-culturalisme.

A propos d'immigration

De manière schématique, l'émigration associe d'une part les tensions liées à l'individuation des parents de leur famille d'origine, avec notamment les sentiments de regrets liés à l'attachement, amplifiés par la séparation géographique; d'autre part les tensions et traumatismes liés à l'acculturation et à ses aléas.

Les séparations prennent des significations particulières dans le contexte de l'émigration. A un premier niveau, la famille immigrée augmente sa cohésion. Il peut en résulter une diminution de la socialisation de ses membres, ainsi qu'une parentification des enfants.

Les relations intra-familiales peuvent aussi être plus intenses. Pour préserver la famille, elles s'expriment souvent moins de manière conflictuelle que par des symptômes indirects tels que la dépression masquée par la somatisation.

Les pensées latentes des parents pour leur pays d'origine peuvent d'autre part restreindre proportionnellement leur disponibilité affective dans le quotidien, avec comme conséquences possibles un encadrement parental moindre. Les conflits non résolus des parents à l'égard de leurs propres parents peuvent ici aussi se répercuter sur les partenaires quotidiens, en particulier sur leurs enfants.

Enfin, le conflit d'émigration peut directement thématiser le symptôme, comme dans le cas de ce mutisme, lié à la clandestinité, aux loyautés et ambivalences cachées et aux secrets dans la famille d'origine.

Dans tous les cas, l'expression symptomatique découle d'un conflit non résolu, souvent encore actuel, d'autres fois aussi enfoui dans un passé fami-

lial lointain. L'émigration représente parfois une tentative de solution à ce conflit, parfois simplement un facteur de surcharge supplémentaire.

A propos de bi-culturalisme

Dans le cas de l'enfant précitée, il y a bien conflit culturel entre pays d'accueil et pays d'origine, avec des réactions d'inhibition. Il s'agit de distinguer ces cas des conflits habituels de comportement chez les adolescents quand ils entendent adopter, dans leur processus d'individuation, la culture de leur pays d'accueil (5).

Il est bon par ailleurs de connaître les particularités culturelles de la famille qui consulte. En effet, une expression symptomatique prend des sens différents dans le pays natif et dans le pays d'accueil. Ainsi risque-t-on d'interpréter le silence d'une famille comme une défense psychologique, alors qu'elle recouvre peut-être la règle de l'Omertà du clan. De même, un père porte-parole reflète souvent le statut de la femme dans son pays, plutôt qu'une relation de couple dysfonctionnelle. Les principes éducatifs des parents sont aussi différents selon les cultures : des menaces d'exclusion ou des coups sont parfois mieux acceptés qu'ici. Enfin, l'appréciation se complique encore quand la famille commence à mélanger les règles du pays d'accueil à celles du pays d'origine.

A propos des attitudes des thérapeutes

Dans les problématiques d'adaptation culturelle, les prises en charge multi-niveaux sont facilitées par la **co-intervention** de deux spécialistes (9,10).

Un thérapeute, ici le pédopsychiatre, assure en 2e ligne la définition du problème (diagnostic) et du cadre (projet thérapeutique), tant au niveau de l'enfant et de sa famille, que du réseau socio-scolaire et thérapeutique. Le thérapeute individuel, en l'occurrence l'orthophoniste, offre en 1ère ligne un espace relationnel permettant à l'enfant une perlaboration du problème dans la durée, en y intégrant aussi la famille et le réseau.

Dans le cas des familles migrantes, l'accordage thérapeutique (11,12) requiert des ajustements particuliers. Nous avons par exemple constaté notre tendance à expliquer de manière théorique le problème du conflit d'émigration, au lieu de parler de manière imagée des questions concrètes. Notre pratique évaluative même peut ne pas prendre en considération le rythme naturel des échanges et la durée nécessaire au changement.

Nous avons aussi été frappés à quel point une attitude correcte de multipartialité pour tous les membres de la famille (3) peut être interprétée par un de ces membres en difficulté comme un manque de reconnaissance de son ressentiment légitime. Dans le cas présenté, notre intérêt pour le conflit de la mère avec la grand-mère paternelle ne qualifie pas suffisamment la revendication douloureuse de la mère à récupérer son enfant.

Plus généralement encore, nous pouvons, dans notre désir réparateur, ne pas suffisamment autoriser l'expression du ressentiment d'un membre de la famille - dans notre cas, la mère. Nous avons souvent de la peine en effet à assumer des sentiments négatifs, surtout quand ils s'expriment également à notre endroit (12).

En l'espèce, c'est notre fonction même de thérapeute qui mérite d'être discutée dans les situations d'acculturation. Plutôt que de stigmatiser les difficultés d'adaptation de telle famille, ne s'agit-il pas déjà d'admettre la légitimité de leur choix d'émigrer? Dès lors, il s'agit d'abord de demeurer simplement à disposition pour accompagner les migrants de par notre expérience personnelle.

CONCLUSION

Au delà des avatars de son histoire personnelle, **tout thérapeute navigue dans des espaces transculturels**. Dans le contexte de la prise en charge de Sofia, nous sommes **le spécialiste** en Suisse et une **personne** au Portugal.

189

En Suisse, nous sommes l'orthophoniste ou le pédopsychiatre
- qui continue à répondre à la demande d'aide;
- qui, face à la famille et à l'enfant, occupe une **position haute** tout en définissant la relation de manière **complémentaire**;
- qui maintient l'alliance thérapeutique. Par exemple, avec la mère, l'orthophoniste peut être tour à tour la spécialiste, la mère ou la femme; et avec l'enfant, l'orthophoniste est suisse c'est-à-dire "pas comme elle", la migrante de deuxième génération - qui parle le portugais, etc.

La définition des interlocuteurs s'est enrichie et peut ainsi remettre en question le conflit culturel à l'origine de la consultation. L'un des projets thérapeutiques est de rendre caduque la prescription paradoxale initiale : "Ne pas parler aux Suisses et aux inconnus". Les inconnus deviennent ceux qui savent que - comme le dit Ciola - "pour un migrant, avoir le cul entre deux chaises est la meilleure manière d'être assis".

Au Portugal, nous sommes une Personne qui est avant tout **l'invitée** dont l'hôte est responsable dans son contexte d'origine, où la femme et la mère ont des places et des rôles différents de ceux qui sont les nôtres en Suisse. Ce n'est que subsidiairement que l'orthophoniste a été "a profesora da rapariga que fala português", la "prof" de l'enfant qui parle le portugais.

Dans ce contexte, nous continuons à définir la relation de manière complémentaire. Cependant, **notre position change** : c'est la famille qui occupe la position haute, qui nous prend en charge dans tous les sens du terme, puisqu'ainsi le veut la coutume.

Ce double chapeau aide le thérapeute à renoncer à mystifier la migration: il est plus enrichissant et constructif de la considérer comme **un phénomène** qui a toujours existé et qui relève de la normalité, que de la voir comme **un problème** relevant de l'anormalité.

Nous passons ainsi du concept de migration à celui de transculturation. Dans cet ordre d'idées, on comprend que, si le fait de parler la

langue de la famille est un atout, il n'est pas une condition sine qua non pour travailler dans un monde où la mouvance, petite ou grande, est le lot de tout un chacun.

C'est le miroir de notre regard sur les migrants que nous sommes - ou que nous serons peut-être - qui est important...

Bibliographie

1. CAVIN, M.-C. et R. TRAUBE (1990): "A la quête de moi" in *Paroles d'Or* 7, 19-21.

2. DÜSCHER, C., N. ACOLAS et M. Vannotti (1988): "Interdit de parler" in: *Paroles d'or*, 3-5.

3. SALEM, G. (1987): *L'approche thérapeutique de la famille*, Fribourg,.Masson.

4. SLUZKI, C (1983): "The sounds of silence : two cases of elective mutism in bilingual families", in *Family Therapy Collections* 6, 68-77.

5. GRUBER, G. et R. TRAUBE (1987): "A propos de quatre décompensations d'adolescents de la deuxième génération", conférence au service de pédiatrie.

6. GRUBER, G.et R. TRAUBE : Formation et éducation permanente en situation pluri-culturelle : *Approche systémique*, 21.4.89, (atelier), Forum 89, Neuchâtel.

7. TRAUBE, R. (1987): "Approche familiale des plaintes somatiques chez les enfants en difficultés scolaires" in *Médecine et Hygiène* N° 1721, 2944-2946.

8. TRAUBE, R. (1988): "L'enfant, l'école, les parents et moi : une approche systémique du signalement des difficultés scolaires" in: *Revue Médicale de Suisse Romande* 108, 75-82.

9. TRAUBE, R. (1988): "L'enfant, la famille, l'orthophoniste et le pédopsychiatre : un modèle de collaboration interdisciplinaire lors de signalements de troubles du langage" in: *Paroles d'Or* 3, 12-15.

10. TRAUBE, R. (1989): "Première ligne - Deuxième ligne" in: *Actes du premier congrès européen des centres de consultations pour enfants et adolescents en difficultés psycho-pathologiques*, 12-1 et 12-13.

11. TRAUBE, R. (1990): "Langages du thérapeute et langages de l'enfant : le couplage thérapeutique" in: Actes du 1er colloque d'orthophonie-logopédie, Neuchâtel, 9-10 mars 1990 : Les situations de communication, *TRANEL* 16, Neuchâtel, 205-216

12. TRAUBE, R. (à paraître): "Interaction symptomatique" in: *Psychothérapies*.

Références bibliographiques

BEN JELLOUN, T. (1991): *Les yeux baissés*, Paris, Seuil.

BOSZORMENYI-NAGY I.et G.M. SPARK (1973): *Invisible loyalties: reciprocity in intergenerational family therapy*, New York, Harper and Row, Brunner/Mazel, 1984.

BOSZORMENYI-NAGY I.et B.R. KRASNER (1987): *Between give and take, a clinical guide to contextual therapy*, New-York, Brunner/Mazel.

CANCRINI, L. (1982): *Guida alla psicoterapia*, Roma, Editori Riuniti.

CIOLA, A.: "Formation aux interventions systémiques et au travail avec les familles migrantes", Neuchâtel, Cerfasy 1983-1992, et Lausanne, Inper, non publié.

DOLTO, F. (1984): *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil.

DUBOIS, G. (1988): *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson.

EVÉQUOZ, G. (1987): *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF.

FISCH, R., J.H. WEAKLAND et L. SEGAL (1986): *Tactiques du changement*, Paris, Seuil.

HALEY, J. (1983): *Il distacco dalla famiglia*, Roma,Astrolabio.

HALEY, J. (1988): *Cambiare i bambini e le famiglie*, Roma, Astrolabio.

SALEM G. (1987): *L'approche thérapeutique de la famille*, Paris, Masson.

SELVINI-PALAZZOLI, M. et al. (1984): *Dans les coulisses de l'organisation*, Paris, ESF.

SELVINI-PALOZZOLI, M. et al. (1983): *Le magicien sans magie*, Paris, ESF.

SCHIFF, J.-L. (1980): *Analisi transazionale e cura delle psicosi*, Roma, Astrolabio.

RODARI, G. (1973): *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

TODOROV, T. (1989): *Nous et les autres*, Paris, Seuil.

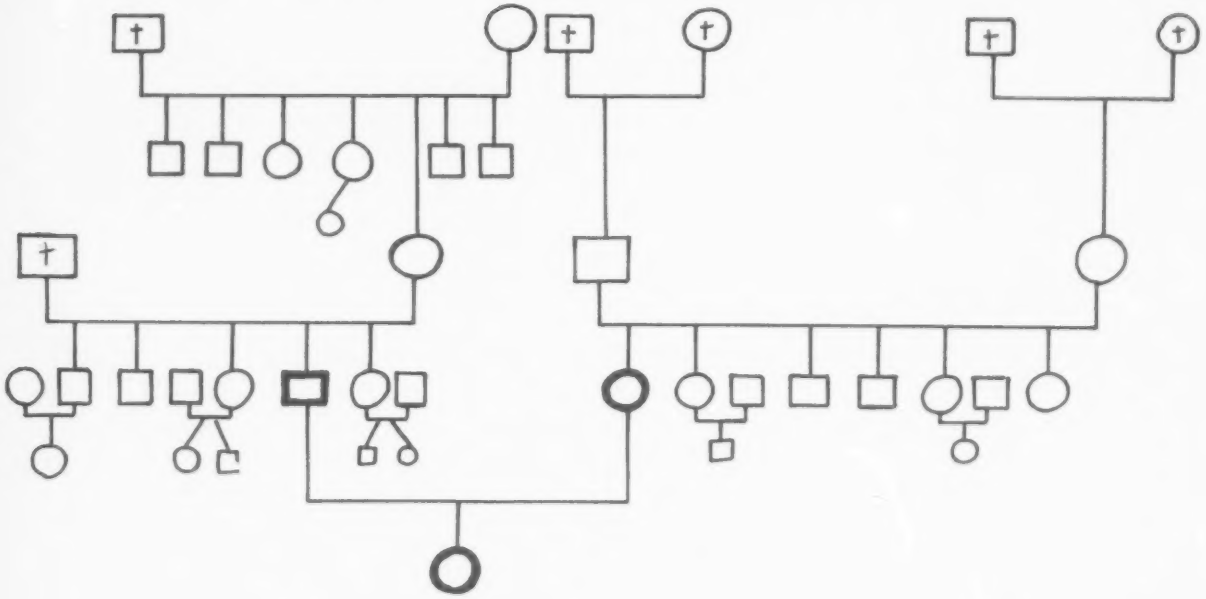
TODOROV, T. (1991): *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset.

WINNICOTT, D.W. (1975): *Jeu et réalité*. Paris, NRF Gallimard.

PAROLES d'OR, nos 3, 4 et 5 et nos spéciaux intitulés *Logopédie et pensée systémique* et *Techniques d'entretien*.

Annexe 1

GENOGRAMME



Sofia

Famille restée au Portugal
Famille émigrée en France
Famille émigrée en Suisse

Tableau synoptique (évaluation)

mois	pédopsychiatre	orthophoniste	Ecole
1989			
mars			*(arrivée en Suisse)*
août			scolarisation
			scotch sur la bouche
nov.	signalement du médecin scolaire		
	1ère séance : diagnostic familial : mutisme électif (en français) à l'arrivée en Suisse (clandestin) dans le cadre d'un conflit entre famille nucléaire et d'origine à propos du départ de Sofia en Suisse		
			prescription paradoxale = ne pas parler
	2ème séance : Scéno (individuel)		
			cassette en français
déc.	3ème séance : examen au Portugal		
1990			
fév.	4ème séance : focus mère-enfant		
mai			petit retard scolaire,
	coordination➡		d'où réseau socio-scolaire
août			Ecole portugaise
sept.	délégation➡	- femme - sur place - comprenant le portugais - incluant la famille	
oct.	observation➡		Observation pédo-psychiatrique en classe
1991			
janv	contrôle	menaces parentales	
mars	"	"	
juin	contrôle (avec la grand-mère)		
déc.			
			gêne la classe,
	coordination➡	➡	d'où réseau socio-scolaire

Annexe 3

TABLEAU SYNOPTIQUE (traitement)

1990	thérapie individuelle	entretiens fam. ou mère	Ecole	Pédopsychiatre
oct		joining	Observ. pédopsy. en classe. Définition des objectifs orthophoniques.	
nov	- contrat - marionn. Princesse-Sofia			
déc	- marionn. - contes merv. en fort. - attentes fam. par rapport au voyage de Noel			
Noel 1991		Sofia et le Pere voyagent, la Mere reste en Suisse. Clivage.		
janv	- marionn. Fatima - ebauche de mise en scene		Introduction de la comm. par l'enregistreur.	Contrôle: Escalade des parents: "Si S. ne parle pas, elle rentre seule au Portugal. Pas de travail d'approfondissement.
fev	- marionn. Maman	La mère déprime. Recadrage des exigences Prescription:noter chaque jour une chose positive sur S. et lui lire un conte P.		
mars	- bras de fer	Theme de la colère Le plaisir à la lect.contes Ambivalence face à la ther. Theme de la menace		Repetition de la menace de renvoi.
avr	- marionn. Papa	S. déprime: choix clives. Recadrage du chantage Parents actifs + maladroits Connot. pos de l'"activite" Recherche d'alternatives à la menace.	Status scolaire stationnaire.	
mai	- sous-titrage verbal du recit gestuel du voyage	Abandon de la menace Vacances au P. du Pere et de la fille: mere déprimée	Progression scolaire insuffisante.	
juin	- marionn. Grand-mere pat. - mise-en-scène rivalité mère/belle-mère	Conflit de loyauté pour S: rentrer au P/abandonner sa mere.	Montre ses marionn. et enregistre une scenette pour la classe. Sofia est promue en troisième primaire.	Particip. de la grand mère pat. à l'entretien: conflit de loyauté (cf. triangulation).
juil		Theme du pouvoir de la belle-mère. Introd. de nouvelles infos		

BEST COPY AVAILABLE

		Vacances d'été au P. du Père et de la fille: la Mère reste en invoquant des raisons d'argent.		
août	- marionn. Gonçalinho - contes merv. bilingues	Sofia parle à sa mère en chuchotant.	Changement d'enseignantes.	
sept	- marionn. farine - bras de fer, "oublis" et redéfinition de la relation	Sofia parle en portugais à l'école. Triangulation: essai d'alliance et de coalition avec moi contre le pédopsychiatre		
				Réseau
oct	- lecture de Babar			
nov			Les ens. dépriment, se plaignent, appellent au secours, puis sont rassurées.	
déc	- dictée à l'adulte des mises-en-scène avec les marionnettes: travail symbolique.	J'annonce mon voyage au Portugal à Noël. La mère renonce pour raisons de travail. **Séjour dans le village d'origine: Sofia me parle en portugais:** je peux vérifier les troubles d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe en français et port.	S.est à la limite inf. p. rapp. aux exigences scolaires.	La Présid. de la comiss. scolaire transmet des "plaintes" d'autres parents: S. ferait baisser le niv. de la classe. Médecin-psy. et insp. scolaire reconfirment l'indic. de tt. orthophonique.
1992				
janv	- marionn. Tio Gilio - dictée à l'adulte en F. - premier jeu avec verbal. de oui/non en F.			
fév	- enregistrement de chansons F + F.	Ambivalence: La mère a de la difficulté à être positive face au progrès de S. Cpdt elle investit émotionnellement la th. individuelle. Récit du traumat. de la peur lors de la clandestinité.		
mars	- mise-en-sc. de "la peur" avec certains mots en F.			

F. Rosenbaum et R.B. Zrudzki 193

BEST COPY AVAILABLE

avr	- m.-en-scène du conflit père/grand-mère	S. chante avec ses camarades lors de la communion.		
mai		La mère déprime.		
juin	- lecture oralisée et jeu en F.	La mère continue à déprimer.	Progrès spectaculaires à l'école: la promotion en 4ème année est confirmée.	
		Annonce de l'opération: le voyage de la mère au F est compromis.		
juil		Voyage au F. du Père et de la fille. Mère reste en CH.		
août	- statu-quo ds l'évolution - redéfinition du contrat	La mère dit aller "bien".	Recadrage de la régression scol. en langage écrit à la rentrée.	

BEST COPY AVAILABLE

Construction du soi et langue maternelle

Marie-Odile Goubier-Boula[1]
Office médico-pédagogique neuchâtelois

Les nombreux travaux de recherche sur les interactions précoces dans le développement du bébé nous permettent de mieux comprendre dans les premières années, l'importance de l'environnement sur la structuration de la personnalité et en particulier sur le développement de son langage.

Nous nous référerons notamment aux travaux désormais bien connus de Stern (1989) sur la construction du soi.

Par ailleurs les travaux d'ethno-psychiatrie de Nathan (1988) et de ses collaborateurs vont corroborer nos approches des problèmes interculturels et des familles migrantes.

Enfin notre pratique de la thérapie systémique et les théories de la complexité liées à la deuxième cybernétique vont trouver leur champ d'application dans l'évaluation clinique et l'indication thérapeutique dans les troubles du développement précoce.

Dans le cas des troubles du langage nos indications, dans cette tranche d'âge, vont consister, après une préévaluation familiale, et parfois de réseau, en des thérapies conjointes, c'est-à-dire des thérapies mère-enfant ou des thérapies familiales associées à un traitement orthophonique.

1. Réflexions sur le développement de l'enfant

La construction du soi se développe dans les deux premières années de vie du nourrisson, avec une prévalence des interactions de celui-ci et de son environnement et réciproquement, au cours desquelles s'organise la qualité de l'attachement. En suivant les stades de la psychiatrie du développement (Sander, [1981], Greenspan, [1979]), Stern, dans cette progression du développement du sens du soi, par discontinuité, va distinguer, après l'émergence précoce et initiale d'un soi, un soi-noyau,

[1] Médecin-chef du secteur de la Guidance Infantile à l'Office médico-pédagogique neuchâtelois (médecin-directeur : Raymond Traube), et formatrice au CERFASY, centre de recherche familiale et systémique, Neuchâtel, Suisse.

structure qui s'appuie sur le fonctionnement de nombreuses aptitudes interpersonnelles", un sens d'un soi-subjectif et enfin un sens d'un soi-verbal dans le courant de la première année (15ème mois). Ces stades ou étapes se chevauchent tout en gardant une hiérarchie. Le soi émergent est lié au contact précoce entre le nourrisson et l'extérieur (contact visuel, sourires, gazouillis) et constitue un premier apprentissage des relations à partir de ces expériences sensorielles et sensorimotrices.

Le sens d'un soi-noyau apparaît vers le troisième mois avec une différenciation de plus en plus nette avec l'extérieur et va permettre d'expérimenter la fusion et d'intégrer "des invariants d'expériences" tels que les premiers mouvements moteurs, le début de la structure temporelle et des premiers affects (joie, tristesse, curiosité) ainsi que la permanence de soi (mémoire). L'accrochage affectif entre le nourrisson et l'adulte constitue, par la suite, la phase de la construction de l'intersubjectivité c'est-à-dire du partage de l'attention, des intentions et des états affectifs. L'accordage affectif est une prémisse du langage verbal dans le sens où il constitue une mise en commun d'expériences, de comportements, à travers des métaphores ou des analogons non-verbaux. Le langage progressivement va apparaître au cours de la deuxième année. Le nourrisson est différencié d'autrui et de l'environnement. L'expérience vécue doit commencer à se représenter. L'imitation, le recours à des signes et des symboles, vont permettre à l'enfant d'imaginer, de se représenter les choses y compris en leur absence (imitation différée). La coordination entre l'extérieur et lui-même va maintenant s'opérer (je, moi, nous).

Ces liens symboliques (moi et je) sont très intimement liés à l'organisation des relations interpersonnelles dans un processus permanent de réciprocité et de négociation. Il s'agit là d'une perspective dialogique du langage (Vygotsky). Jacques (1979), en philosophie, reprend les travaux de Winnicot sur le phénomène transitionnel du langage. Le mot est apporté par l'adulte pour être adapté à une pensée préexistante en mutation chez le nourrisson. Les travaux sur les doubles liens avec Bateson (1980) et l'école de Palo Alto se situent dans la même perspective d'une construction de la pensée à travers une intégration réciproque des messages non-verbaux et verbaux.

Cosnier (1986) reprend les travaux de Watson et envisage l'activité langagière comme une manière "d'assurer l'adaptation affective et émotionnelle à une situation donnée, à travers la notion d'organisation verbo-viscéro-motrice" qu'il complète avec le concept d'homéostasie comportementale que nous connaissons bien maintenant, qui remplit les trois premiers mois de la vie du bébé.

Le langage parlé est un langage du corps et "participe avec les sous-systèmes vocaux et gestuels à l'homéostasie corporelle" précise Cosnier, avec la prédominance de patterns relationnels et de ritualisations spécifiques à chacun (proxémie, forme transculturelle). Il décrit ainsi le développement de la communication langagière comme un supra-système qui comprend un sous-système verbal, un sous-système vocal et un sous-système posturo-cinétique.

2. Hypothèses sur l'interculture et l'adaptation

L'ancrage maternel pendant la grossesse est lié essentiellement au projet du couple, à sa validité, à sa continuité, dans la construction de la famille et constitue l'environnement premier, physique et psycho-affectif dans lequel se développent le foetus puis le bébé à la naissance.

L'importance métaphorique de ce cadre se révèle tout aussi important que les conditions matérielles qui entourent la grossesse et la naissance de l'enfant.

Dans le cas de la migration, qui conditionne les situations d'intercultures, l'adaptation de la famille implique un niveau d'organisation de plus grande complexité (Bateson, [1980], Bullrich, [1992]).

Il s'agit, pour chaque membre de la famille, de faire face à des nouveaux types de fonctionnement, selon des règles, des normes, des us et des coutumes du pays d'accueil qui nécessitent un accord préalable du couple parental et surtout une capacité d'assurer des conséquences individuelles, narcissiques, cognitives, sociales de la transplantation, du changement de rôle et de la répartition des tâches de la famille. A fortiori les modalités de la parentalité, maternage et paternage, peuvent être bouleversées dans

une perte de repères sur le plan cognitif, autant que le déracinement sur le plan affectif.

L'instabilité, l'inquiétude peuvent se répercuter sur les enfants. Ceci peut se traduire par des troubles globaux ou partiels du développement.

L'aspect réactionnel à l'origine de ces tableaux cliniques parfois graves constitue un facteur favorable d'évolution grâce à une intervention précoce voire par des mesures préventives.

Comme toute famille, la famille migrante oscille entre des phases de morpho-stases où elle renforce son identité à recréer dans un contexte nouveau et à modifier, et les phases de morpho-genèse qui vont faciliter les capacités de changement et donc de croissance de chacun de ses membres c'est-à-dire les capacités de choix dans le temps de la nostalgie du passé (le paradis perdu) à la peur de l'avenir (la terre promise) (Goubier-Boula, à paraître).

Aider une famille ou une dyade à retrouver ses ressources à travers la reconnaissance et un renforcement de ses ancrages familiaux et culturels: mythes, rituels et rites vont constituer une prémisse indispensable voire suffisante à un travail thérapeutique spécifique.

Le processus d'acculturation consiste ainsi en une appropriation équilibrée des valeurs et des normes acquises dans l'enfance dans le pays d'origine et celles à découvrir et expérimenter dans le pays d'accueil. Abou (1981) a étudié longuement sur les populations libanaises migrantes, les maladies mentales, quand ce processus de tension dynamisant qui surgit entre l'ouverture à l'autre et le retour à soi, ne peut s'opérer. L'identité culturelle comme l'identité familiale "sont à la fois un équilibre de subjectivité et de réflexivité" (cf. Goffman, 1975). Quand cette fonction de liaison ne peut s'effectuer entre le présent et le passé, entre les différents lieux de vie et donc de croissance, les troubles du développement et notamment du système cognitif et langagier chez l'enfant peuvent surgir. La langue maternelle même si elle ne devient pas la langue prépondérante va être à la fois la réunion, le réceptacle et le socle pour la mobilisation des mythes, des rituels et des rites propres à dynamiser un processus figé d'apprentissage donc de déculturation pour l'adulte.

Dans cette perspective, nous attribuons à l'identité culturelle une place importante dans la constitution du développement de l'individu. Les interactions précoces réelles et phantasmatiques et le contexte socio-culturel autour de l'enfant (réalité extérieure) contribuent de manière prépondérante au développement de sa personnalité et de l'identité du sujet dans les deux premières années. La réalité interne, dans ses mouvements d'organisation, trouve toute son importance à partir de cette étape primordiale. La langue maternelle devient donc le fil rouge de notre réflexion et le levier thérapeutique de nos interventions comme nous allons l'illustrer.

Dans ce contexte de migration le bébé migrant peut être considéré "comme un enfant exposé" c'est-à-dire dans des conditions qui le rendent plus vulnérable dans ses tout premiers développements dans un monde nouveau, souvent considéré comme étrange, difficile à saisir et comprendre voire hostile.

Le bébé peut se sentir isolé voire déprimé, plus ou moins condamné à se construire tout seul dans des risques vitaux plus ou moins grands selon les conditions de sa survie. L'enfant est alors exposé - comme dans certaines mythologies - et condamné à une seconde naissance (Moro, 1989).

L'enfant migrant est très souvent parentifié, devenant "le parent de ses propres parents", autant sur le plan organisationnel qu'en tant que support affectif des différentes pertes et déséquilibres en cours.

Le bébé lui peut se trouver "en panne", plus ou moins grave dans son développement tel John, né en Suisse allemande de père américain et de mère hollandaise dans des conditions vécues comme traumatiques. La nourrice suisse-allemande compensera en partie le déracinement et l'anxiété, liés aux précarités matérielles du jeune couple. La mère très culpabilisée de travailler pour subvenir aux besoins de tous a traversé une dépression masquée par la lutte. Ce n'est qu'un an après lors d'un nouveau déplacement en Suisse romande que cette mère précise son désarroi en voyant son enfant stagner privé de la sécurité de la nourrice dans un milieu francophone. Elle réalise qu'elle-même n'a pas pu lui apprendre toutes les mélodies, berceuses et histoires de son enfance. John, à trois ans, malgré un développement apparemment satisfaisant présente un retard important de langage.

Nous faisons le diagnostic de retard simple de langage, malgré les craintes d'autisme annoncées par la mère. John semble comprendre les consignes simples dans la langue maternelle, repère quelques mots comme en anglais. Même si John présente un contact méfiant au premier abord, il joue volontiers avec les jouets à sa disposition et démontre des capacités d'assimilation effectives et efficaces en recourant de manière insistante à l'aide de sa mère.

Après une première consultation avec la mère et l'enfant où celle-ci exprime son désarroi et son regret de ce rendez-vous manqué de "la naissance" décrit comme catastrophique sur le plan relationnel, sa disponibilité est rapidement mobilisée à travers l'écoute du thérapeute. Cela permet à John et à sa mère de se relier à travers une reprise des bercements et des savoir-faire préexistants chez cette jeune femme. Le deuil abordé d'un père adoré, décédé quelques années auparavant, aura certainement constitué un élément important dans le renforcement de ce lien précaire, fragilisé par les différentes migrations et les pertes et épuisements qui se sont accumulés.

Après une courte intervention mère-enfant et une consultation familiale, cette thérapie de courte durée (8 mois) s'est terminée par des entretiens avec la mère seule. John a été intégré dans une garderie puis dans un jardin d'enfants. Il fait maintenant des phrases simples dans sa langue maternelle tout en démarrant de manière harmonieuse simultanément l'apprentissage du français.

3. Renforcement des liens précoces et du cadre parental.

La situation qui nous a conduit à cette présentation est beaucoup plus sévère et cependant encourageante.

Le traitement est en cours et se déroule de la manière suivante: nous réalisons une thérapie mère-enfant depuis deux ans et demi avec une assistante sociale. Celle-ci aide la mère dans son insertion sociale et professionnelle. Elle a facilité le placement en urgence dans une maison d'enfants où nous sommes consultant. Par ailleurs elle assure le lien avec le père, patient psychiatrique, et la reprise de reprise de contact avec lui. Nous avons effectué une reprise des hypothèses sur l'encadrement maternel avec l'équipe pédagogique très déroutée par cet enfant dispersé et

destructuré, au début de son séjour. Enfin, un traitement orthophonique a commencé en août 1991.

Barnabé a présenté une dépression anaclitique grave (du type de l'hospitalisme décrit par Spitz) constitué d'une régression et d'un arrêt du développement psychomoteur, en particulier du langage après une première étape normale, d'après l'entourage et la mère, jusqu'à deux ans. Barnabé s'est présenté avec un arrêt total du langage, des attitudes de crainte et de peur en particulier lors de foule, qui ont maintenant disparu, une diarrhée anxieuse asymptomatique, des troubles du sommeil et de l'alimentation. Barnabé s'exprimait surtout par des gémisssements, fuyait souvent le contact sans défense au début. Il est devenu peu à peu agressif envers les autres enfants ou cherchant avec une grande habileté le contact des adultes. Les somatisations, au début importantes, se caractérisaient par des troubles respiratoires et par un eczéma. Son histoire est faite de ruptures aggravées par des différences interculturelles et des migrations multiples.

Le père de Barnabé développe une crise psychotique lors de sa naissance qui effraie la mère, avec le souvenir traumatique de menaces de mort sur l'enfant à la maternité. Les peurs de cette mère à ce propos se maintiennent longtemps après la séparation et le divorce très conflictuel, survenu dans des familles musulmanes d'origine indienne. C'est lors de l'hospitalisation de la mère pour quelques jours que Barnabé a régressé dans l'état décrit.

En fait il s'agit d'une famille qui a vécu différentes migrations, toutes décrites, comme un déracinement ayant à notre avis largement contribué aux troubles actuels de l'identité du père, maintenant considéré comme malade mental, à l'Assurance Invalidité, suivi régulièrement. Celui-ci est un émigré indien, venu d'Ouganda, qui a fui, avec l'ensemble de sa famille, la situation critique de son pays et s'est réfugié, à nouveau en Europe, d'abord en Suisse allemande puis en Suisse romande. Monsieur parle bien le français, âgé de plusieurs années de plus que Madame.

Il a une première fille qu'il ne connaît pas ou pratiquement pas, qui est dans le canton de Zürich.

Madame son ex-femme est une jeune femme d'origine indienne qui a grandi en Tanzanie, avec ses parents. Nous avons appris récemment

qu'elle avait été adoptée vers 5-6 ans, comme cela se fait couramment dans les coutumes indiennes, par une tante maternelle qui n'avait pas d'enfant. Lorsque cette tante et cet oncle ont quitté la Tanzanie lors de son adolescence, pour les USA, Madame est revenue chez ses parents. C'est par ailleurs une autre tante qui a arrangé son mariage avec le père de l'enfant, en Europe, à Londres où vit un de ses frères. Personne ne savait alors l'état psychique de son mari, déjà malade.

Lors d'une première rencontre avec la mère et l'enfant, nous avons proposé à celle-ci comme aux éducatrices dans l'institution, la reprise d'un nursing intensif c'est-à-dire le maternage comme il convient de l'assurer au nouveau-né et au nourrisson.

Avec la mère, dans un anglais précaire pour nous et avec l'aide de l'assistante sociale, tout en reprenant son histoire en particulier avec Barnabé et son intégration difficile voire son isolement socio-culturel renforcé par le divorce auquel était opposée pratiquement toute la famille du père, nous avons exploré ensemble ses ressources et notamment ses coutumes de maternage. Plus précisément nous avons insisté sur la légitimité et l'importance pour la mère et l'enfant de reprendre et d'intensifier la communication langagière en langue indi, sa langue d'origine, autant dans l'échange verbal que dans le bercement et les mélodies.

L'évolution s'est montrée lente mais de plus en plus sûre. La consolidation des liens mère-enfant devenus plus sécurisants et plus stables avec la poursuite de visites régulières de la mère dans l'institution après son travail harassant et les week-ends devenus plus tranquilles, à la maison, ont contribué à retrouver l'ancrage précoce à travers les premières gestalt et traces sensori-motrices (auditive, tactile, kinesthésique notamment). Barnabé s'agrippait de plus en plus à sa mère et se laissait volontiers bercer comme un tout petit qu'il était devenu lors de la perte de poids et du retard staturo-pondéral maintenant repris. Le temps de contact est progressivement allongé jusqu'à n'être plus aussi nécessaire. Barnabé était sensible au contact et au toucher mais aussi à l'olfaction. Il avait besoin de nous sentir comme le nourrisson, de porter à sa bouche tout ce qu'il lui était possible dans l'espace privilégié de la thérapie, c'est-à-dire les jouets,

les objets maternels et aussi les friandises que la mère a peu à peu apportées sur sa propre initiative.

Barnabé a d'abord repris dans les échanges communicationnels, les rythmes, les intonations saccadées et musicales de la langue parlée par la mère. Selon elle, il a repris assez rapidement des mots-phrases, répété les chansons, imité les gestes nourriciers comme dans les jeux avec le bébé, repérés dans les consultations thérapeutiques. Ses acquisitions symboliques se sont par la suite enrichies. Barnabé a commencé à répéter des mots en français et en anglais, mélangeant le tout, parfois avec jeu.

Le traitement orthophonique constitue un lieu d'investissement individuel, privilégié, moins nécessaire sur le plan régressif, où il peut développer maintenant plus d'acquisitions cognitives et se montrer moins fragile à la séparation. La mère, par ailleurs moins anxieuse et moins dépressive, a pris un cours de français. Elle continue à parler avec son fils en indi et parfois en français en présence de tiers. Barnabé reste vulnérable dans les contextes nouveaux, a eu un premier échec dans une intégration dans un jardin d'enfants et maintenant nous envisageons la possibilité qu'il fasse le jardin d'enfants en septembre en deux ans. Barnabé entre plus facilement en matière dans un français encore pauvre et simple. Nous avons vu une amélioration nette ces derniers mois. Nous l'avons liée aux contacts plus fréquents avec sa mère, au chômage actuellement. Malgré l'inquiétude sur le plan matériel, la disponibilité de la mère pour Barnabé est sans doute un facteur déterminant dans cette progression actuelle.

L'absence de sa famille et les difficultés de visites pour des raisons financières, pèsent sur la mère comme sur l'enfant. Cette famille l'a beaucoup soutenue dans toutes ses démarches et son absence reste douloureuse pour elle. Même si elle ne voit pas d'avenir possible en Tanzanie, seule avec son fils, elle présente une nostalgie de son pays comme des liens existants. Va-t-elle se remarier avec son ami actuel? L'amélioration se caractérise aussi par une rencontre plus ponctuelle entre le père et l'enfant, ce qui a sans doute contribué à rassurer ce dernier et à faciliter une reprise des visites dans les moments jugés favorables par l'entourage du père.

La langue maternelle constitue ainsi de notre point de vue un des constituants des enveloppes psychiques qui déterminent le lien mère-enfant. Le lien est bien l'un des contenants formels de l'individuation et de l'identité, si importants dans l'organisation psychosomatique précoce (Anzieu, 1987). Comme l'a vécu Barnabé, son développement a été bouleversé dans son corps (troubles psychosomatiques, troubles fonctionnels, retard staturo-pondéral), dans tout son être (développement cognitif, symbolique dont le langage en témoigne). Ce retour positif à la langue maternelle semble opérer à différents niveaux qui visent l'organisation du lien précoce et son renforcement même, à travers notamment le danger vécu comme traumatique de la séparation et pourtant nécessaire, pour la poursuite de l'individuation et des différentes acquisitions dans un contexte d'étrangeté que la différence des langues accroît et dénote à la fois (Varela).

A travers l'élaboration habituelle de la tristesse voire de la dépression de la mère ou de la famille, les thérapeutes comme les intervenants thérapeutiques, dans ce cas les éducateurs, l'assistante sociale, l'orthophoniste, ont contribué à reconstituer ou à renouer le lien mère-enfant perturbé dans la liaison avec les différents contextes d'apprentissage dans lesquels se sont trouvés à la fois mère et enfant et dans le temps, avant et après les mouvements migratoires de la famille, et la traversée plus ou moins élevée de plusieurs cultures.

Notre approche habituelle transculturelle se poursuit aussi à travers les lois de l'éthique relationnelle, décrite par Boszormenyi-Nagy et Krasner (1986), dans laquelle un gain d'estime de soi et d'autonomie s'effectue à travers un travail d'équilibre des dettes et mérites entre les différents partenaires dans les générations qui se succèdent et notamment entre ceux qui restent dans leur pays d'origine et ceux qui le quittent.

Je pense conclure avec Ricoeur (1987) qui, en tant que philosophe, rappelle les universaux de l'identité en étapes. Ces trois étapes, selon lui, de l'individualisation, de l'identification, de l'implication éthique de l'acte du discours, se trouvent dans la dimension langagière. L'individu est dit puis le locuteur dit que, enfin, "un sujet responsable se dit", "ce n'est qu'au cours de notre développement que cet 'Autre' deviendra un "autrui" à mesure que l'individu deviendra un ipse.

En tant que thérapeutes, nous considérons que la relation mère-enfant ou famille-enfant est la matrice relationnelle dans laquelle la dialectique soi autrui devient opérante dans un contexte socio-culturel donné, dont le processus de continuité s'avère importante pour qu'un récit et qu'une narration singulière se développe à l'intérieur de chaque groupe familial comme dans chaque groupe culturel.

Le "je" du bébé puis celui de l'enfant naît avec lui dans la relation dans toute sa dimension physiologique et affective." Dolto (1987) précise que le bébé comprend rapidement le langage de la personne élue grâce à laquelle il survit physiologiquement. "Je dirais qu'il lui faut en plus une musique de son langage, il lui faut percevoir l'accent pour comprendre ce langage parlé". Barnabé, John et bien d'autres enfants nous le révèlent au cours des consultations et des thérapies.L'angoisse dépressive précoce, quand elle n'est pas élaborée, se retrouve en effet à l'origine de troubles de la symbolisation et de la représentation voire des troubles de la fonction sémiotique avec plus tard une organisation défensive de type persécutrice et maniaque souvent accompagnée de dysphasie et de troubles de la représentation spatiale comme on l'a connu chez les adolescents et les adultes qui présentent des troubles psychopathiques. Le langage apparaît et s'articule dans le soi corporel et le soi social.

Nous pensons que le bi-culturalisme est un enrichissement comme toute forme de métissage dans la mesure où la dimension de l'altérité ne reste pas une inquiétante "étrangeté".

Pour appréhender la complexité de l'individu, notamment dans son entité pluri-culturelle, il faut se référer à une réflexion et à une pratique clinique pluri-disciplinaire et pluri-dimensionnelle, comme le rappelle Morin (1991) dans sa réflexion sur la connaissance (La méthode 1-2-3-4).

Bibliographie

ABOU, S. (1981): *L'identité culturelle*,, Paris, Anthropos.

ANZIEU, D. (1987): "Les signifiants formels et le moi-Peau" dans *Les enveloppes psychiques*, Paris, Bordas.

BATESON, G. (1980): *Vers une écologie de l'esprit* Tome 1 et 2, Paris, Seuil.

BOSZORMENYI-NAGY, I. et B. KRASNER (1986): *Between give and take. A clinical guide to contextual therapy*, New York, Brunner Mazel publ.

BULLRICH, S. (1992): "Immigration et maladie mentale : un équilibre fragile", *Thérapie familiale*, volume 13 no.2, 127-141, Genève. "The process of immigration" in: *Child in family context*, L. COMBRICK-GRAHAM, (ed), New.York, London, Guilford Press.

COSNIER, J. (1986): "La parole, régulateur émotionnel de la vie quotidienne" dans *Ordre et désordre de la parole*, Lyon, Université Lumière - Lyon 2.

DOLTO, F. (1987): "L'apparition du "je" grammatical chez l'enfant" dans *Sur l'individu*, Colloque de Royaumont, Paris, Seuil.

GOFFMAN, E. (1975): *Stigmates*, Paris, Minuit.

GOUBIER-BOULA, M.-O. (à paraître): "La migration" dans *La vie familiale et ses évènements*.

GREENSPAN, S.I. (1981): "Clinical Infant Reports, N° 1, *Psychopathology and adaptation in infancy in early childhood*, New York, International University Press.

JACQUES, F. (1979): *Dialogiques*, Paris, PUF.

MORIN, E. (1991): *La méthode*, Tome 4, "Les idées", Paris, Seuil.

MORO, M.R. (1989): "Le bateau ivre. Apport de la mythologie à l'analyse des interactions mère-enfant en situation trans-culturelle" dans *Identité, culture et situation trans-culturelle*, Grenoble, La pensée sauvage.

NATAN, T. (1988): *Le sperme du diable*, Paris, PUF.

RICOEUR, P. (1987): "Individu et identité personnelle" dans *Sur l'individu*, Colloque de Royaumont, Paris, Seuil.

SANDER, L.W. (1964): "Adaptative relationships in early mother-child interaction", in: *Journal of American Academy of Child Psychiatrie*, 1, 141-166.

STERN, D.N. (1989): *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF.

Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants:

Eléments de réflexion à propos d'une pratique.

Valérie Jéquier Thiébaud et Francine Rosenbaum

Orthophonistes

Notre activité se déroule dans un centre logopédique qui accueille essentiellement des enfants **en ambulatoire et** parfois des adultes.

Depuis 1987 nous avons commencé à travailler avec des groupes d'enfants, tout en continuant à pratiquer des séances individuelles et des entretiens de famille.

Pourquoi des logothérapies de groupe? Nous avons pensé - comme bien d'autres avant nous - que les enfants avaient beaucoup à tirer de leur rencontre, de leurs interactions, de la mise en commun de leurs compétences et de leurs échecs.

La difficulté à découvrir une motivation pour le respect du code écrit chez les enfants a été, et est encore, une question qui nous occupe. C'est pourquoi nous avons constitué **un groupe d'enfants dont les symptômes sont les troubles d'apprentissage du langage écrit**. Ce cadre nous semble être un bon lieu d'exploration de ces (non) motivations.

Comme l'avaient fait avant nous d'autres collègues, nous nous sommes appuyées, au départ, sur la description des groupes de logothérapie donnée par Estienne (1983), qui a travaillé avec les outils propres à **l'analyse transactionnelle**. Nous lui avons emprunté les notions de **contrat** et de **cadre thérapeutique**. Le **contrat** lie les clients et les thérapeutes dans un travail commun à partir de la complainte d'origine. Il établit les objectifs de chacun et les moyens d'y parvenir.

Nous avons **trois types de contrat**:

- **le contrat formel** avec les familles auxquelles nous proposons des rencontres régulières dans le but de recadrer le symptôme de l'enfant dans la dynamique familiale et de restaurer la compétence parentale.

- Le **contrat de groupe** avec les enfants qui s'engagent à respecter le *cadre* des séances, c'est-à-dire le lieu, la fréquence, la durée et les secrets propres au groupe: nous pensons que cette "enveloppe protectrice" garantie par les thérapeutes joue un rôle structurant dans le développement de la personnalité de chaque participant.

- Le **contrat individuel** avec chaque enfant en particulier qui définit les objectifs propres à chacun. Par exemple:"Je veux savoir lire telle chose comme telle personne."

Le groupe de logothérapie est, à nos yeux, un lieu protégé d'expérimentation où les confrontations entre pairs, la vérification des connaissances et l'appel aux ressources de chacun dynamisent les processus d'apprentissage et de structuration cognitive (cf. Perret-Clermont [1986], Schneuwly et Bronckart,.[1985]).

Dans cette **démarche, la découverte du plaisir** est un levier déterminant pour l'accès à l'autonomie de chaque enfant et à la généralisation des apprentissages et expériences relationnelles constructives faites dans le cadre du groupe.

De notre approche des **théories systémiques et contextuelles,** nous avons adapté à notre pratique certains principes et certains modèles thérapeutiques: ils sous-tendent les réflexions et le questionnement auquel nous soumettons notre travail séance après séance. De l'éthique existentielle qui se dégage de cette école de pensée, nous choisissons de mettre en évidence:

1. **L'estime de soi et l'estime de la famille** qui dit que la connaissance de soi et le bon rapport avec soi-même sont déterminants pour s'approprier les connaissances et les apprentissages, pour utiliser les ressources instrumentales nécessaires à l'élaboration des fonctions cognitives et perceptives. Un enfant disqualifié par lui-même ou/et par son entourage aura souvent de la peine à lire, à écrire, à utiliser ses capacités discursives etc.
   La **famille** est le **lieu naturel de la croissance et de l'évolution:** elle constitue l'ensemble capable d'encourager l'enfant dans son développement. Si, à un moment donné, elle n'est pas ce lieu d'épanouissement, cela peut être un fait **transitoire** et le thérapeute

peut aider à surmonter les difficultés **pour que la famille redevienne** ce lieu: **quiconque porte atteinte à la famille de l'enfant porte atteinte à l'enfant lui-même.**

2. **Le modèle des ressources**, par lequel nous cherchons à travailler avec les ressources de l'individu face au système plutôt que de tenter de faire disparaître le déficit. Nous essayons de les introduire dans le réseau de comportement familial ou groupal de façon à amorcer des spirales d'échange constructives.

3. **La recherche d'une troisième alternative entre l'échec et la réussite,** c'est-à-dire comment pouvoir s'enrichir des deux appartenances culturelles et les utiliser pour construire quelque chose de nouveau.
   Les échecs scolaires des migrants en particulier sont à mettre en relation avec l'inadaptation de la famille au système de l'école ou du pays d'accueil: pour un migrant, y réussir signifie parfois mettre en échec le rays d'origine.

Le "groupe migrants":

Le choix d'inclure dans le groupe seulement des enfants de familles migrantes découle des présupposés sus-mentionnés: pour qu'un enfant migrant puisse trouver une bonne auto-estime, il est important qu'il puisse avoir des interlocuteurs dont l'identité culturelle soit **congruente** par rapport à celle du groupe: en effet, le discours sur la double appartenance est permanent. En principe, les enfants non migrants n'ont pas à résoudre ce problème, car leur identité culturelle est généralement congruente par rapport à l'école et à l'entourage.

Le "groupe migrants" nous a paru être le cadre protégé permettant d'expérimenter, positivement et avec moins de craintes, les ressources et les richesses de l'altérité, dans toutes les acceptions du terme. Ce lieu constitue **un contexte dans lequel la compétence de l'enfant est reconnue.** Nous pensons que la reconnaissance de cette compétence est un autre **préalable à l'acquisition de l'autonomie.** Dans le groupe nous veillons à ce que les enfants **puissent construire des** relations où **l'auto-estime** prenne la place des attitudes "sacrificielles", "oblatives", par une construction de soi-même à partir de ce que les autres renvoyent.

Le groupe ouvert:

Contrairement à un "groupe fermé" qui commence à la date x et se termine à la date Y, le **groupe ouvert** est permanent: des enfants y entrent, si cette forme de prise en charge constitue une indication adéquate, et d'autres en sortent, lorsque les parents, les enfants et les thérapeutes l'estiment opportun. Ce va-et-vient permet aux participants **d'expérimenter les différentes places,** du "petit dernier" qui ne sait pas encore, au premier qui va voler de ses propres ailes et qui est chargé - avec "les anciens" - de **transmettre les rituels.**

Dans notre pratique nous avons observé une **relation** très fréquente **entre les troubles d'apprentissage du langage écrit et la désorientation, la méconnaissance ou l'absence de repères et de structuration temporels**. Cette co-occurence est systématique chez les enfants de familles migrantes que nous avons rencontrés. Nous savons par ailleurs que "tout système culturel est articulé autour d'une représentation déterminée de l'espace et du temps, qui modèle les schémas d'organisation des rapports entre les hommes et ceux avec la nature. Il modèle donc les schémas de classification des connaissances et l'organisation de la mémoire qui structurent les formes de transmission des connaissances et des procédés d'apprentissage (cf. Bottani, 1990).

Nous avons constaté, chez les enfants migrants, que la connaissance du déroulement de leur propre histoire est floue et fragmentée: la migration interrompt le déroulement de la vie familiale, elle entraîne un morcellement de la famille, un déchirement. Elle bouleverse les repères temporels de l'enfant dont l'expérience de vie est extrêmement courte. Les parents parlent rarement des sentiments qu'ils ressentent d'avoir quitté leur pays d'origine, leurs racines, leurs propres parents. Ils évoquent peu les souvenirs et les liens qui les attachent à leur pays et à leur passé.

Un **premier postulat** a germé des constatations résumées jusqu'ici: selon nous, **l'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit présuppose une appropriation de sa propre histoire de la part de l'enfant.** Cette appropriation nourrit son sentiment d'identité, elle ancre son affirmation existentielle et la vérification du processus de

croissance dans lequel il est engagé. Elle nous semble nécessaire à l'élaboration d'hypothèses, à la mise en relation de différents éléments entre eux comme *cause* et *effet*, ou *passé*, *présent* et *futur*.

La connaissance de la manière dont les étapes de la vie de l'enfant s'enchaînent lui permet d'élaborer dans le présent des hypothèses sur les relations entre les choses; elle enrichit l'imaginaire et le pouvoir de symbolisation qui sont des prérequis incontournables pour accéder au langage écrit.

Ainsi, repasser avec l'enfant le film de sa vie dans un ordre chronologique, en en soulignant les points forts, va permettre un enracinement nécessaire à toute forme d'apprentissage.

Utilisation du génogramme dans le travail de groupe.

Pour l'avoir expérimenté sur nous-mêmes et dans le cadre de notre travail, nous pouvons dire que le dessin de l'arbre familial, avec tout le symbolisme qu'il véhicule, est le meilleur support que nous ayons trouvé pour travailler avec les ressources oubliées, méconnues ou ignorées de la famille, pour restructurer le temps morcelé par la migration.

Le génogramme permet de faire **l'inventaire des éléments d'information manquants.** Il met en évidence:

- les faits et les relations entre les faits;
- les liens et les relations entre les liens;
- Puis, la relation entre les faits et les liens. Le génogramme suscite l'invention d'exercices visant à élaborer et clarifier les questions liées au temps, à situer des événements par rapport à des projets d'avenir, ou sur une hypothèse par rapport au passé. Il permet de **feuilleter** avec l'enfant ce que Boszormenyi-Nagy et al. (1984 et 1987) ont si bien nommé **le grand livre familial des dettes et mérites**: par exemple, quand et qui s'occupait de l'enfant et de qui l'enfant s'occupait-il en remplissant le vide laissé par d'autres émigrés? A partir de quand? Qu'est-ce qui s'est passé avant? Comment était la famille dans tel lieu? Comment étaient la maison et les voisins ? Comment était la famille il y a 1 an? 2 ans? Et ainsi de suite...
  Le génogramme permet de dire aux parenTs que la **prédiction** qui dit que leur enfant parlera une autre langue Que celle de sa mère ressemble plutôt à un accident ou à un mauvais augure.

Dans le groupe, les enfants et les thérapeutes confrontent leur perception avec celle de l'enfant qui explore son histoire: les similitudes et les comparaisons dans le vécu ou l'imaginaire de chacun introduisent des **informations différentes** sur la perception de l'histoire de la famille et contribuent, soit à **recadrer** de manière positive des choix et des comportements précédemment disqualifiés ou méconnus, soit à **explorer des manières constructives** d'exprimer la fidélité aux origines.

Ce travail inclut donc les parents et la famille élargie dans le processus de travail autour du symptôme. Les parents participent activement à la "guérison" de leur enfant: il s'agit d'un travail en **complémentarité,** les parents étant les protagonistes, les détenteurs des clés du changement.

Fonction du langage écrit dans ce contexte:

Dans cette démarche, le **langage écrit** devient l'un des bons moyens de créer des repères, des marques, des liens et des étapes dans la réélaboration du récit familial. L'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit devient moins menaçante: nous savons qu'il représente, chez tous les enfants, un passage important dans le processus d'autonomisation. Et, pour devenir autonome, l'enfant a besoin d'être rassuré sur la permanence des liens affectifs qu'il entretient avec son entourage.

Nous avons dit plus haut que **le manque de motivations pour l'écrit** était une question qui nous préoccupait. Nous avons observé, chez les enfants de migrants, que ce désinterêt et les difficultés d'apprentissage sont souvent les mêmes, **indépendamment des langues utilisées.** A ce manque de motivations viennent généralement s'ajouter un **comportement passif ou hyperadapté, un manque d'autonomie face à l'adulte et peu ou pas de réponses aux sollicitations des parents et des enseignants.**

Hypothèse de travail:

Les réflexions qui précèdent et les résultats encourageants que nous avons obtenus dans le domaine de la **structuration temporelle** par

l'approche de l'histoire personnelle des enfants - travaillée dans d'autres contextes -, nous ont donc poussées à imaginer que le **génogramme** pouvait avoir un impact thérapeutique dans un groupe d'enfants issus de familles migrantes.

Nous avons donc formulé **l'hypothèse** que, **dans un groupe d'enfants migrants, scolairement "hors norme", et quelle que soit la langue utilisée, le fait de nourrir le sentiment d'identité de chacun, à travers l'explicitation de l'histoire des liens familiaux, va développer entre autres leur autonomie, leur capacité critique, leur esprit d'initiative individuelle et leur faculté de se confronter de façon constructive à des règles et à des codes.**

Nous tenons beaucoup à préciser que **nous sommes des praticiennes:** nous apprenons à faire en faisant et en réfléchissant à notre pratique. Ce que nous livrons ici est un **travail en évolution,** en gestation, qui continue à nous questionner et de nous étonner.

Le cadre et le déroulement du groupe:

Le groupe a lieu une fois par semaine pendant une heure et demie. Toutes les séances sont filmées et observées par une stagiaire qui s'attache particulièrement à relever les aspects non verbaux (analogiques).

a) A l'arrivée, l'un des enfants, à tour de rôle, **choisit une place autour** de la table et dispose les autres membres de manière à se sentir confortable pendant la séance. Ce choix de la place qu'il va occuper dans l'espace du groupe varie pour un même enfant au long de la thérapie. La proximité ou la distance qu'un enfant va mettre entre lui, ses pairs et les adultes est souvent en relation avec le degré d'investissement, d'énergie et de participation aux activités.

b) Les **retrouvailles d'une séance** à l'autre: c'est un **moment informel** de conversation, ou chacun, s'il le désire, fait part au groupe de quelque chose qui lui tient à coeur.

c) Le **commentaire de la vidéo** constitue le "moment thérapeutique" du groupe. Nous relevons, pour chaque enfant, les ressources qu'il a

exploitées dans une ou plusieurs situations, les interactions bienfaisantes pour l'image de soi et constructives pour les apprentissages. Le commentaire est aussi destiné à renforcer les ressources propres à la dynamique du groupe dans son ensemble.

d) Nous avons institué un **rituel des voeux:** à chaque séance les enfants expriment un voeu, du plus fantasque au plus concret, en tenant une "baguette magique". Ces voeux sont transcrits de manière à ce que chaque enfant retrouve la trace de la découverte progressive de certains de ses **projets** d'avenir. Le but de ce rituel s'est précisé au fil du temps: nous avons remarqué que, au début, les enfants avaient de grandes difficultés à imaginer ou désirer quelque chose et à mettre des mots sur ce désir. Au fur et à mesure que le brouillard couvrant l'enchaînement de leur histoire et les lieux où elle s'est déroulée se dissipe, la faculté de pouvoir faire des projets d'avenir se développe. Lorsque nous entrevoyons la fin du parcours dans le groupe, l'enfant exprime généralement des désirs concrets de réussite scolaire.

e) Le **travail sur le génogramme** peut comporter plusieurs volets:
- **le retour des informations** glanées dans la famille;
- le travail sur l'une ou l'autre "branche" de l'arbre pour l'un des enfants;
- la découverte de la nécessité d'obtenir de nouvelles précisions dans la famille au travers des questions et des comparaisons amenées par les autres enfants ou nous-mêmes;
- la découverte de la richesse de leur propre mémoire ravivée par le support du génogramme.

f) La **lecture ou le récit** d'un conte merveilleux, d'une légende ou d'un mythe est destinée à nourrir l'imaginaire, à développer l'écoute et à enrichir le langage.

g) La **rédaction,** par les enfants, **du procès verbal** de la séance: elle se fait "en l'absence" des thérapeutes. Etonnamment, les enfants ne font aucun cas de la caméra et de l'observatrice qui n'intervient jamais dans le groupe.
Les tâches de dicter, d'écrire et de vérifier la correction de l'orthographe sont négocées par les enfants, selon les capacités et les

buts spécifiques de chacun par rapport au langage écrit. Cette expérimentation de l'usage de l'écrit, vivante et fonctionnelle, où chaque enfant participe activement à son élaboration, est la plus "motivante" que nous ayons trouvée au cours de notre pratique.

h) Le groupe **se termine par une évaluation symbolique** du plaisir/déplaisir éprouvé par chaque enfant pendant la séance. Les symboles sont le soleil, les nuages, la pluie et les éclairs.

Comment avons-nous travaillé?:

- Nous avons commencé par **dessiner l'arbre généalogique de** la famille sur trois générations, enfants, parents et grands-parents. Chaque enfant se voit ainsi **en relation avec sa famille, sans connotation positive ou négative** .

- Nous avons établi une **collaboration étroite avec la famille** au moyen d'un système de billets ou/et de tâches à accomplir: la communication et les informations se transmettent de manière **écrite.**

- Nous avons parlé des divorces, des membres absents et des personnes décédées dans la famille. Le génogramme visualise les ruptures dans la continuité de la vie familiale. On voit que les fonctions et les échanges sont perturbés, que la famille élargie (oncles. tantes, grands-parents, etc.) n'est pas là pour assurer ce que les systémiciens appellent "les fonctions de 2ème ordre" qui constituent un mécanisme de régulation. On voit aussi que, par la mort de certains membres de la famille, le migrant risque de perdre les témoins de son histoire.

- Nous avons mis en évidence les **liens** que chaque enfant entretient avec les différents membres de la famille, ce qui nous a permis de **parler des sentiments** liés aux séparations, à l'éloignement, aux retrouvailles, et ceci pour chaque membre de la famille. Les enfants peuvent ainsi sortir des descriptions habituelles et/ou stéréotypées.

- Nous avons **situé historiquement,** par l'âge, **et géographiquement** chacun des membres de la famille: nous avons mis en mots le calcul du temps, des distances kilométriques, du coût, de qui se réjouit ou pleure le plus, en somme, du **prix de la migration.**

- Nous avons commencé à suggérer des **comparaisons et des liens dans le temps** par un travail transgénérationnel: les enfants ont pour tâche de demander aux parents de leur raconter un **souvenir** d'un événement survenu lorsqu'ils avaient l'âge actuel de leur enfant. Notre but est de proposer aux parents de raconter des histoires et des anecdotes de famille. La rédaction est faite, soit par les parents dans leur langue, soit par nous sous la forme de "dictée à l'adulte".
  Nous avons commencé à parler des **projets de réussite ou d'échec** (l'échec constituant une réussite dans un autre niveau logique).

- Nous avons essayé de voir avec les enfants comment la famille qui a migré **soutient** la famille restée au pays, et vice-versa. Qui téléphone? Qui écrit? Qui enregistre des cassettes? Qui voyage? Qui se souvient des anniversaires? etc.

- Nous avons travaillé sur les **ressemblances** physiques et psychiques, ainsi que sur les **prénoms** (qui a choisi le prénom de l'enfant ou qui porte le même prénom dans la famille). Il est vrai que le prénom peut aussi être une variable non négligeable, selon le désir de l'enfant ou de la famille de le franciser ou non: quand un enfant francise son nom, c'est pour nous un indice d'hyperadaptation.

Notre **conclusion très provisoire** est que nous n'avons de loin pas fini d'explorer et d'exploiter la **mine de richesses** que constitue le **génogramme.**

Nous pensons qu'il nous aide de manière efficace à **sortir des explications linéaires et "valoratives"** à propos des symptômes des enfants (Si Toto ne lit pas, c'est parce que...). Il nous permet de développer une écoute empathique, de visualiser, de ressentir et de rechercher des **réponses culturelles** aux comportements d'échec auxquels nous sommes confrontées.

Nous tenons à remercier ici le Docteur Amilcar Ciola, médecin-psychiatre et formateur au CERFASY, avec lequel nous avons découvert les richesses de cet outil thérapeutique. C'est avec lui aussi que nous avons appris à travailler avec les enfants et les familles migrantes.

Bibliographie

BEN JELLOUN, T. (1991): *Les yeux baissés*, Paris, Seuil.

BOSZORMENYI-NAGY, I. et G.M. SPARK (1973): *Invisible Loyalties: Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*, New York, Harper and Row, Brunner/Mazel, (1984).

BOSZORMENYI-NAGY, I. et B.R. KRASNER (1987): *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*, New York, Brunner/Mazel.

BOTTANI, N. (1990): *Education Interculturelle*, OCDE.

CANCRINI, L. (1982): *Guida alla psicoterapia*, Roma, Editori Riuniti.

CIOLA, A. (1983-1992): Séminaires de formation aux interventions systémiques et au travail avec les familles migrantes, Neuchâtel, CERFASY et Lausanne, INPER.

DOLTO, F. (1984): *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil.

DUBOIS, E. (1988): *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson.

ESTIENNE-DUJONG, F. (1983): *Une logothérapie de groupe*, Paris, Editions Universitaires.

EVÉQUOZ, G. (1987): *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF.

FISCH, R., J.H. WEAKLAND, et L. SEGAL (1986): *Tactiques du changement*, Paris, Seuil.

HALEY, J. (1983): *Il distacco dalla famiglia*, Roma, Astrolabio.

HALEY, J. (1988): *Cambiare i bambini e le famiglie*, Roma, Astrolabic.

PERRET-CLERMONT, A.-N (1986): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Lang, 3ème éd.

RODARI, G. (1973): *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

SALEM, G. (1987): *L'approche thérapeutique de la famille*, Paris, Masson.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1983): *Le magicien sans magie*, Paris, ESF.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1984): *Dans les coulisses de l'organisation*, Paris, ESF.

SCHIFF, J.L. (1980): *Analisi transazionale e cura delle psicosi*, Roma, Astrolabio.

SCHNEUWLY, B. et J.P. BRONCKART (eds)(1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.

TODOROV, T. (1989): *Nous et les autres*, Paris, Seuil.

TODOROV, T. (1991): *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset.

WINNICOTT, D.W. (1975): *Jeu et réalité*, Paris, NRF Gallimard.

PAROLES D'OR, N° 3, 4 et 5 et N° spéciaux intitulés *Logopédie et pensée systémique* et *Techniques d'entretien*.

Liste des auteurs

Jean-François Chavaillaz
Service médico pédagogique
Centre d'éducation de l'ouïe
et de la parole de Montbrillant
2B, chemin Vincy
1202 **Genève**

Claire Dunant-Sauvin
Service médico pédagogique
Centre d'éducation de l'ouïe
et de la parole de Montbrillant
2B, chemin Vincy
1202 **Genève**

Jacqueline Girard-Frésard
Service médico pédagogique
25, rue Daubin
1203 **Genève**

Marie-Odile Goubier-Boula
Office médico pédagogique
67, rue de l'Ecluse
2000 **Neuchâtel**

François Grosjean
Laboratoire de traitement du
langage et de la parole
Université
26, Av. du Ier Mars
2000 **Neuchâtel**

Valérie Jéquier Thiébaud
Centre d'orthophonie
11, rue de la Serre
2000 **Neuchâtel**

Harriet Jisa
Université Lumière - Lyon 2
Faculté des lettres
Sciences du langage et des arts
F-69500 **Bron-Parilly**

Marie-Pierre Maystre
Service médico pédagogique
26, rue du Comte-Géraud
1213 **Onex**

Nassira Merabti
Université Stendhal
F-38100 **Grenoble**

Agnès Millet	Université Stendhal Lidilem F-38100 **Grenoble**
Danièle Moore	Université de Genève Faculté des lettres - ELCF 3, rue de Candolle 1211 **Genève**
Christiane Perregaux	Université de Genève FAPSE 11, route de Drize 1227 **Carouge**
Francine Rosenbaum	Centre d'orthophonie 11, rue de la Serre 2000 **Neuchâtel**
Raymond Traube	Office médico pédagogique 67, rue de l'Ecluse 2000 **Neuchâtel**
Angela Veraguth-Joaquim	66, rue du Stand 2502 **Bienne**
Jean Widmer	Université de Fribourg Institut de journalisme et des communications sociales Miséricorde 1700 **Fribourg**

216

Liste des modérateurs

Jocelyne Buttet Sovilla	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes 1, Espace Louis-Agassiz 2000 **Neuchâtel**
Pierre-Daniel Gagnebin	Ecole normale cantonale 68, Faubourg de l'Hôpital 2002 **Neuchâtel**
François Grosjean	Université de Neuchâtel Laboratoire de traitement du langage et de la parole 26, Avenue du 1er-Mars 2000 **Neuchâtel**
Charles Muller	Ecole normale cantonale 68, Faubourg de l'Hôpital 2002 **Neuchâtel**
Cecilia Oesch-Serra	Univeristé de Neuchâtel Séminaire d'italien 1, Espace Louis-Agassiz 2000 **Neuchâtel**
Bernard Py	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes 1, Espace Louis-Agassiz 2000 **Neuchâtel**
Françoise Rickli	6, Chemin d'Anier 1209 **Genève**
Claudine Rosselet-Christ	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes 1, Espace Louis-Agassiz 2000 **Neuchâtel**
Geneviève de Weck	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes 1, Espace Louis-Agassiz CH-2000 **Neuchâtel**

Contenu

Table des matières..... 3

Avant-propos..... 5

Introduction..... 7

Conférences plénières..... 13

Groupes de travail..... 95

Adresses des auteurs et des modérateurs..... 221